AL.2.2006-257
c.2

Nos mots, nos façons

Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits

Digitized by the Internet Archive
in 2016

https://archive.org/details/nosmotsnosfaonse00robb_0

Nos mots, nos façons :

Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.
Nos mots, nos façons : enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits.

Version anglaise : Our words, our ways : Teaching First Nations, Métis and Inuit learners.

ISBN 0-7785-5189-X

1. Indiens d'amerique -- Éducation -- Alberta. 2. Métis -- Éducation -- Alberta.
3. Inuits – Education – Alberta.
I. Titre

E96.65.A3.A333 2006 371.9

Pour obtenir de plus amples renseignements, communiquez avec :

Aboriginal Services Branch
Édifice 44 Capital Boulevard, 9e étage
10044, 108e Rue
Edmonton, Alberta T5J 5E6
Téléphone : 780-415-9300 d'Edmonton ou
pour un appel sans frais en Alberta signaler 310-0000
Télécopieur: 780-415-9306

Learning and Teaching Resources Branch
Édifice 44 Capital Boulevard, 8e étage
10044, 108e Rue
Edmonton, Alberta T5J 5E6
Téléphone: 780-427-2984 d'Edmonton ou
pour un appel sans frais en Alberta signaler 310-0000
Télécopieur: 780-422-0576

Ce document est destiné aux personnes suivantes :

Enseignants	✓
Personnel administratif	✓
Conseillers	✓
Élèves	
Parents	
Grand Public	

Cette ressource peut être consultée à l'adresse suivante : www.education.gov.ab.ca/french/

Des exemplaires imprimés de cette ressource sont en vente au Learning Resources Centre. Vous pouvez les acheter en ligne sur le site www.lrc.education.gov.ab.ca/ ou par téléphone au 780-427-2767.

Copyright ©2006, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta Education, Aboriginal Services Branch, Édifice 44 Capital Boulevard, 10044, 108e Rue, Edmonton (Alberta), T5J 5E6.

Tout a été mis en œuvre pour assurer la mention des sources originales et le respect de la loi sur le droit d'auteur. Nous prions toute personne qui relève un écart à ces principes de bien vouloir informer la Direction de l'éducation française, Alberta Education

Le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certain extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif. La permission de traduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie

Table des matières

Remerciements iv
Bienvenue vi

Chapitre 1
Visions du monde et cultures autochtones : là où les cœurs sont enracinés 1
- Stratégies pour comprendre l'histoire 2
- Évènements historiques clés pour les Autochtones de l'Alberta 2
- Diversité des peuples autochtones 9
- Visions du monde et éducation 13
- Continuité culturelle 18
- Apprentissage des différences culturelles 20
- Pour commencer : Apprendre à connaître et à enseigner les cultures autochtones 25

Chapitre 2
Les élèves autochtones : Qui sont-ils? Comment apprennent-ils? 27
- Apprendre à connaître les élèves : Famille, identité culturelle et langue 28
- Mettre l'accent sur les forces 33
- Aider les élèves à se renseigner sur l'apprentissage 34

Chapitre 3
La classe : Une communauté d'apprenants 39
- Systèmes vivants 40
- Aménagement physique 40
- Formation du cercle 41
- Sons, représentations visuelles et mouvement 41
- Milieu affectif : Culture et concept de soi 43
- Contenu autochtone 50
- L'intégration culturelle et l'enseignant non autochtone 51
- Sélection du contenu autochtone 52
- Utilisation de la littérature 55
- Sélection d'images autochtones 56

Chapitre 4
L'école, la famille et la collectivité : Partage de la responsabilité 57
- Accueil des parents 58
- Agents de liaison 65

© Alberta Education, Canada, 2006

- Accueil des aînés 66
- Accueil des membres de la collectivité 70
- Sensibilisation aux protocoles de la collectivité 71
- Organisation d'une visite à une collectivité autochtone 73

Chapitre 5
Stratégies d'apprentissage pour les élèves autochtones : Occasions de faire de l'apprentissage une activité significative 75
- Stratégies pédagogiques efficaces 76
- Schémas conceptuels 77
- Apprentissage coopératif 87
- Étude autonome 96
- Apprentissage par le service 100

Chapitre 6
Évaluation : Réflexions authentiques sur des apprentissages importants 107
- L'évaluation repensée 107
- Culture et évaluation 109
- Méthodes d'évaluation efficaces 113

Chapitre 7
Enseigner à des élèves autochtones ayant des difficultés d'apprentissage : Reconnaître les dons et les points forts 119
- Les difficultés vues comme des dons 119
- S'agit-il vraiment d'une difficulté d'apprentissage 120
- Repérer les élèves ayant des difficultés d'apprentissage 122
- Plans d'intervention personnalisés (PIP) 124
- Créer un cercle d'apprentissage 125
- Processus relatif au PIP 128
- Adaptations et soutiens 133
- Exemples de stratégies pour soutenir les élèves autochtones ayant des difficultés d'apprentissage 138
- Stratégies relatives à la prise de décision et à la résolution de problèmes 141
- Autres ressources de Alberta Education 144

Glossaire 147
Annexes 153

1. Carte des régions de l'Alberta visées par des traités 154
2. Premières nations et collectivités des Premières nations en Alberta 155

© Alberta Education, Canada, 2006

3. Établissements et régions des Métis de l'Alberta 157
4. Groupes linguistiques des Premières nations et des Métis en Alberta 158
5. Lignes directrices pour les cercles de discussion 159
6. Évaluation des ressources au sujet des peuples autochtones 160
7. Conseils de parents autochtones à d'autres parents 163
8. Organismes et agences autochtones 164
9. Diagramme causes-effets 167
10. Tableau en T 168
11. Diagramme de Venn 169
12 Tableau P–M–I 170
13. Napperon 171
14. Tableau S–V–A 172
15. Remue-méninges 173
16. Entrevue à trois étapes 174
17. Planificateur d'étude autonome 175
18. Choix d'un projet d'apprentissage par le service 176
19. Réalisation du projet 177
20. Réflexion sur notre apprentissage par le service 178
21. Modèle de rubrique d'évaluation 179
22. Droits des parents et possibilités de participer aux prises de décision en matière d'éducation 180
23. Liste de contrôle de la transition 181
24. Arbre de prise de décision 182
25. Facteurs qui influencent la prise de décision 183
26. Matériel de référence 184

Bibliographie 191

Formulaire de rétroaction 197

© Alberta Education, Canada, 2006

Remerciements

Nous aimerions reconnaître la sagesse et la prévoyance de nos ancêtres qui ont signé les Traités 4, 6, 7, 8 et 10 afin que les générations futures aient une éducation, et qu'elles participent et contribuent à la société canadienne en tant que peuple des Premières nations, des Métis et des Inuits. Nous leur dédions cette ressource. [*Traduction*]

– Tracey Poitras-Collins, gestionnaire de projet de *Nos mots, nos façons*
Aboriginal Services Branch, Alberta Education

Aye-aye, ki na nâ sko mi tin nâwaw, nii tsii ksik ksii ma tsi tsiip, mahsi, marci, merci, thank you aux aînés, aux enseignants, aux parents, aux tuteurs de la collectivité et aux autres personnes et groupes qui ont collaboré à l'élaboration de cette ressource, notamment les personnes suivantes.

Les personnes qui ont recueilli et partagé l'information provenant du Edmonton Catholic Schools' Aboriginal Learning Centre

Louise Breland, Carola Cunningham, Ken Ealey, Toni Kalita, Shirley Mykituk, Bev Ross, Bob Steele

Auteure principale

Marnie Robb

Collaborateurs

Crystal M. John

Index

Judy Dunlop Information Services

Concept de la page couverture

Warren Starr-Yellowknee (www.warrenstarryellowknee.netfirms.com)

Alberta Education

Aboriginal Services Branch

Evelyn Good Striker	Directrice adjointe
Patsy Steinhauer	Administratrice

Learning and Teaching Resources Branch

Raja Panwar	Directeur
Greg Bishop	Directeur adjoint
Catherine Walker	Gestionnaire des ressources
Doris Gladue	Gestionnaire des ressources
Sandra Mukai	Droits d'auteur
Dianne Moyer	Production du document

© Alberta Education, Canada, 2006

Direction de l'éducation française

Debby Johnston	Directrice
Paul Lamoureux	Directeur adjoint
Ernest Lefebvre	Administrateur de programmes
Marie-José Knutton	Révision linguistique
Lorraine Hébert	Droits d'auteur
Josée Robichaud	Traitement de texte
Louise Chady	Impression

Remerciements spéciaux : Special Programs Branch, Rick Hayes, Lorraine Stewart and Rebecca Pound

© Alberta Education, Canada, 2006

Bienvenue

Cette ressource aidera les titulaires de classe et le personnel à mieux répondre aux besoins des élèves autochtones. Le processus d'élaboration consistait à consulter, à recueillir l'information, à rédiger une ébauche, à consulter de nouveau et à rédiger une nouvelle ébauche. Les personnes qui ont collaboré à cette ressource comprennent des aînés, des enseignants et des psychologues autochtones, ainsi que d'autres membres des collectivités autochtones de l'Alberta.

Des approches pertinentes d'un point de vue culturel répondent efficacement aux besoins d'apprentissage des élèves autochtones. Le terme Autochtone désigne les descendants des premiers habitants de l'Amérique du Nord. Dans la Constitution canadienne, on reconnaît trois groupes de peuples autochtones : les Premières nations, les Métis et les Inuits. Les cultures autochtones traditionnelles et contemporaines offrent un certain nombre de cadres afin de comprendre et d'orienter les élèves, d'apprendre d'eux et de leur enseigner.

La relation qui existe entre l'élève et l'enseignant est au centre de l'éducation des Autochtones. La relation de l'enseignant avec chaque élève est fondée sur l'observation et la connaissance de chaque enfant et de ses besoins d'apprentissage uniques en vue de l'aider à grandir selon un apprentissage holistique, c'est-à-dire développer ses qualités spirituelles, physiques, mentales et affectives. L'éducation est très importante pour le peuple autochtone — elle est une clé vers l'avenir des enfants autochtones et de leurs familles.

La présente ressource fournit de l'information au sujet des cultures et des perspectives autochtones, des idées pratiques et des exemples de stratégies qui aideront les enseignants à répondre aux besoins et à reconnaître les dons des élèves autochtones. Beaucoup d'exemples de stratégies sont bons pour tous les élèves et sont pertinents pour un éventail de lieux d'enseignement et de contextes.

Principes directeurs

- La compréhension et le respect de l'enseignant à l'égard de la diversité des cultures, des langues, de l'histoire et des visions du monde des peuples autochtones est une partie intégrante du succès des élèves autochtones.
- La création d'une atmosphère de classe qui reflète et respecte les perspectives autochtones sera bénéfique pour tous les élèves dans la salle de classe.
- La relation enseignant-élève constitue la base du succès de cet élève dans la classe.

© Alberta Education, Canada, 2006

- La reconnaissance par l'enseignant des points forts et des besoins de chaque élève autochtone en matière d'apprentissage et l'évaluation continue de ces points forts et de ces besoins sont essentiels au progrès de chaque élève.
- Des relations positives favorisant la collaboration avec les familles et les collectivités des élèves autochtones contribueront au succès de l'élève.

Définition de la famille

Les relations avec les familles élargies et les tuteurs constituent une partie bien établie de la vie communautaire autochtone. Le terme « parent » dans cette ressource désigne la personne qui joue le rôle de l'adulte responsable dans la vie d'un élève. Cette personne pourrait être un grand-parent, une tante, un oncle, une sœur ou un frère aîné, un cousin ou un autre membre de la famille. En outre, l'adoption est une coutume dans les collectivités autochtones – souvent dans un sens social plutôt que juridique – lorsqu'une personne est « adoptée » ou « prise en charge » par une famille, un clan ou une collectivité.

Organisation de cette ressource

La ressource est divisée en sept chapitres. Chaque chapitre renferme de l'information, des exemples de stratégies, la sagesse partagée par des spécialistes et des aînés autochtones, ainsi que des histoires connexes racontées par des enseignants et des agents de liaison autochtones.

Visions du monde et cultures autochtones : Là où les cœurs sont enracinés

Les visions du monde touchent tous les aspects d'une éducation efficace des élèves autochtones. Les visions du monde sont comme des pierres lancées dans l'eau à partir desquelles d'autres cercles grandissent. Le fait de connaître des expériences traditionnelles et contemporaines uniques de chaque élève autochtone aide à élaborer des approches efficaces de soutien de chaque élève dans la classe. Comprendre l'histoire autochtone peut aider les enseignants à contribuer au processus de reconstruction de collectivités autochtones prospères dans lesquelles l'éducation est fondée sur l'acceptation et le respect des langues, des cultures et des visions du monde.

Élèves autochtones : Qui sont-ils? Comment apprennent-ils?

Tous les élèves autochtones sont des êtres uniques ayant un ensemble de dons et de besoins qui leur sont propres, et ils sont également des membres d'une famille et d'une collectivité culturelle. La meilleure source d'information d'un enseignant au sujet des dons et des besoins d'un élève se développe grâce à une relation favorisant la collaboration avec l'élève. En observant, en faisant des expériences et en réfléchissant en collaboration avec l'élève, un enseignant peut apprendre la façon la plus efficace d'appuyer le succès de l'élève dans la classe.

© Alberta Education, Canada, 2006

La classe : Une communauté d'apprenants

L'apprentissage de l'élève autochtone est amélioré grâce au milieu sécuritaire et confortable d'une classe – une communauté d'apprenants. Les élèves autochtones travaillent le mieux lorsqu'ils font l'expérience :

- d'un sentiment d'appartenance en tant qu'élèves respectés et valorisés;
- du sentiment de réussite qui se produit lorsqu'on favorise leurs dons et leurs habiletés;
- de l'indépendance acquise au moyen des possibilités de développer le contrôle intérieur et le sens des responsabilités;
- de l'esprit de générosité qui reflète les valeurs fondamentales du partage et de la responsabilité communautaire (Brendtro, Brokenleg et Van Bockern, 1990).

L'école, la famille et la collectivité : Partage de la responsabilité

Les parents jouent un rôle essentiel dans l'éducation d'un élève autochtone, fournissant un soutien, de l'introspection et des directives. Le fait d'accueillir la famille, les aînés, les enseignants traditionnels et autres personnes à l'école et dans la classe renforce les expériences des élèves autochtones en matière de continuité culturelle comme base du processus d'apprentissage.

Stratégies d'apprentissage pour les élèves autochtones : Occasions de faire de l'apprentissage une activité significative

Les stratégies d'apprentissage, conçues de façon à refléter la continuité culturelle, appuient le succès des élèves autochtones dans la classe.

Évaluation : Réflexions authentiques sur des apprentissages importants

En tenant compte de l'aspect culturel, l'évaluation en classe et les méthodes de classement donnent aux élèves autochtones des occasions appropriées de montrer ce qu'ils ont appris.

Enseigner à des élèves autochtones ayant des difficultés d'apprentissage : Reconnaître les dons et les points forts

Selon les visions autochtones traditionnelles, il est reconnu que chaque personne apporte un ensemble unique de dons à la collectivité. Donc, au lieu de considérer les difficultés d'apprentissage d'un élève comme des déficiences, les approches traditionnelles encouragent l'élève et ceux qui le guident à valoriser à la fois les points forts de l'apprentissage et les difficultés.

© Alberta Education, Canada, 2006

Chapitre 1

Visions du monde et cultures autochtones :
Là où les cœurs sont enracinés

Le présent chapitre aidera les enseignants à :

- mieux connaître le vécu et la diversité culturelle des élèves autochtones;
- mieux comprendre les visions uniques du monde des élèves autochtones;
- reconnaître l'importance de refléter les visions du monde, les forces et les dons des cultures autochtones dans la salle de classe en mettant un accent constant sur la continuité culturelle;
- reconnaître les schémas des différences culturelles;
- commencer à prendre des mesures pour connaître les peuples autochtones et transmettre les connaissances à leur sujet.

Les élèves autochtones, qu'ils soient surdoués, brillants, d'une intelligence normale ou inférieure à la normale, viennent en classe avec leurs vécus et leurs visions uniques du monde. Comme ces vécus et ces visions du monde font tellement partie de leur être, il peut être difficile pour les parents et les élèves d'exprimer exactement ce que sont leurs vécus et leurs visions du monde et comment ces facteurs influent sur ce qu'ils pensent et font. Certains élèves habitant les centres urbains peuvent avoir un contact limité avec leur culture autochtone et une compréhension limitée de celle-ci.

Même les élèves assimilés à la culture dominante ou qui ne s'identifient pas fortement à leurs ancêtres autochtones peuvent connaître le racisme ou être confrontés à des stéréotypes. Pour éviter le racisme et les stéréotypes, certains élèves autochtones font un effort délibéré pour cacher leur identité autochtone, prétendant être Français, Italiens – tout sauf Autochtones.

Bien que les élèves autochtones bénéficient des meilleures méthodes d'enseignement, les enseignants répondent aux besoins d'apprentissage de leurs élèves plus efficacement lorsqu'ils incorporent dans leur pratique d'enseignement une compréhension des deux principaux concepts du présent chapitre : les vécus autochtones et les visions autochtones du monde.

La compréhension de l'histoire et des cultures des peuples autochtones dans la collectivité locale permet de mieux comprendre les élèves autochtones. En se familiarisant davantage avec les visions autochtones du monde, les enseignants intègrent la continuité culturelle à la fois dans le contenu et dans les démarches pédagogiques de toutes les matières. Pour bien s'informer au sujet d'une autre culture, un des éléments consiste à acquérir une compréhension plus approfondie de sa propre culture. En devenant plus conscients de la façon dont les

© Alberta Education, Canada, 2006

croyances et les habitudes culturelles influent sur les méthodes d'enseignement, les enseignants font de meilleurs choix et des choix plus adaptés à la culture tout au long de la journée d'enseignement.

Stratégies pour comprendre l'histoire

La première étape – et la plus importante – vers la compréhension de l'histoire autochtone est de reconnaître que le peuple autochtone est un peuple fort. Malgré la gravité des problèmes auxquels sont confrontées les personnes, les familles et les collectivités, le peuple autochtone fait preuve de résilience.

L'histoire partagée entre les peuples autochtones et les premiers colons européens en est une de bouleversement culturel. Par conséquent, des générations d'Autochtones ont connu des changements profonds, non voulus et irréversibles dans leur vie culturelle et familiale. De nombreux Autochtones s'affairent à changer ces cycles d'abus, à remédier au bouleversement social et économique, à la perte de leurs langues et à l'assimilation de leurs cultures.

La clé de ce changement est l'éducation. Les Autochtones réduisent les tensions et s'efforcent de créer des communautés éducatives où leurs enfants sont respectés et où leurs cultures sont reflétées. Ils refont leurs cultures autochtones et espèrent redresser les relations du passé.

Évènements historiques clés pour les Autochtones de l'Alberta

Au cours des deux derniers siècles, plusieurs évènements déterminants sont survenus laissant des traces sur les Autochtones d'aujourd'hui.

Loi sur les Indiens[1]

En 1876, le gouvernement du Canada a consolidé la *Gradual Civilization Act* et la *Indian Enfranchisement Act* dans un seul texte législatif complet. La *Loi sur les Indiens*, même si elle a été modifiée de façon substantielle au cours des années, demeure un fait concret crucial pour les peuples des Premières nations au Canada.

La *Loi* a renforcé les pouvoirs du gouvernement canadien par rapport aux Premières nations et a étendu ces pouvoirs de plusieurs façons importantes. Elle a réglementé presque tous les aspects de la vie des peuples des Premières nations dans une tentative d'encourager l'assimilation.

La *Loi sur les Indiens* a continué de bouleverser les formes traditionnelles de gouvernement. De nouveaux règlements ont été ajoutés pour définir qui pouvait appartenir à une bande, établissant ainsi qui avait le droit de vote lors des élections de bande. La *Loi sur les Indiens* a eu des répercussions négatives sur le rôle des femmes et des aînés dans les Premières nations traditionnelles. Bien des pratiques du gouvernement traditionnel tenaient les hommes et les

[1] Reproduit avec la permission du Kainai Board of Education, et collab. *Peoples and Cultural Change: Aboriginal Studies 20,* Edmonton (Alberta), Duval House Publishing Inc., 2005, p. 54-55.

© Alberta Education, Canada, 2006

femmes comme des participants égaux et les aînés comme des conseillers et des chefs respectés. Après la *Loi sur les Indiens*, les femmes et les aînés ont été, en fait, éliminés des processus officiels du gouvernement.

La politique gouvernementale d'assimilation a mené à une restriction des activités que pratiquaient les Premières nations pour transmettre leurs cultures. Le legs le plus important de la *Loi sur les Indiens* a été de diriger et de limiter la vie des peuples des Premières nations, même si son but explicite était de protéger les droits et les privilèges des premiers peuples du Canada.

Pensionnats

Sous le régime de la *Loi sur les Indiens*, l'éducation des peuples des Premières nations et des Inuits est devenue une responsabilité fédérale satisfaite par l'établissement des pensionnats. Les pensionnats ont été créés pour assimiler les enfants des Premières nations et des Inuits à la culture dominante chrétienne et d'expression anglaise. Bien des valeurs et des mœurs de cette culture étaient en conflit avec les valeurs et les coutumes traditionnelles des Autochtones.

Les pensionnats ont été instaurés à la fin des années 1860. En 1920, le Canada a modifié la *Loi sur les Indiens*, obligeant ainsi les parents issus des Premières nations et des peuples inuits à envoyer leurs enfants aux pensionnats indiens. Le dernier pensionnat en Alberta a fermé ses portes en 1988. Le dernier pensionnat dirigé par le gouvernement fédéral au Canada a fermé les siens en Saskatchewan en 1996.

De cinq à six générations de personnes faisant partie des Premières nations et des Inuits ont été assujetties au régime des pensionnats. Des enfants âgés d'à peine quatre ans ont été enlevés de leurs familles pour séjourner la majorité de l'année dans des établissements, souvent très éloignés de leurs foyers. On interdisait aux enfants de parler leur langue et de suivre leurs coutumes traditionnelles. Comme résultat, les enfants avaient souvent honte de leur langue, de leur culture et de leur famille. Certains parents n'étaient pas autorisés à visiter leurs enfants et ne les voyaient pas pendant plusieurs années consécutives.

Un financement limité signifiait un entassement et des conditions de vie non sanitaires, et les enfants étaient exposés à des maladies telles que la tuberculose. Le directeur général adjoint Duncan Campbell Scott a évalué que, dans l'ensemble, « cinquante pour cent des enfants qui sont passés par ces écoles n'ont pas vécu pour profiter de l'éducation reçue » (1913, p. 615).

Malgré la législation et les pressions, les peuples des Premières nations et les Inuits ont été nombreux à résister aux efforts gouvernementaux pour assimiler leurs enfants. Certains se sont prononcés carrément contre le régime. Plusieurs autres ont simplement refusé d'envoyer leurs enfants à l'école, quelles que soient les conséquences. La fréquentation des écoles est demeurée faible, tant dans les pensionnats que dans les écoles de jour. Seuls trois pour cent des enfants des Premières nations sont demeurés dans les écoles après la 6e année.[2]

[2] Ibid., p. 182.

© Alberta Education, Canada, 2006

Liz Poitras, une aînée crie de la Première nation de Sawridge, raconte l'histoire suivante expliquant comment certains parents autochtones ont réussi à conserver leur famille unie pendant ce temps. « En 1950, l'agent indien et le prêtre sont venus à la maison afin d'emmener mes frères, mes sœurs et moi-même au pensionnat. Mon père les a accueillis fusil en mains et leur a dit que s'ils s'approchaient, ils les descendraient. Il va sans dire que mes frères, mes sœurs et moi-même ne sommes pas allés au pensionnat. Je remercie mon défunt père, Albert Potskin, ancien conseiller de la bande de Sawridge, d'avoir fait ce qu'il a fait. » Pour la famille de Liz, les études étaient importantes et cette dernière a obtenu un diplôme d'études supérieures.

Même si le gouvernement fédéral ne payait pas les études du peuple métis en particulier, certaines familles métisses, surtout celles qui étaient religieuses, ont choisi d'envoyer leurs enfants dans les pensionnats.

Même si l'expérience des pensionnats s'est avérée positive pour certains Autochtones, bon nombre l'ont associée à une perte d'identité culturelle, à une occasion ratée d'acquérir des compétences parentales et à une expérience traumatisante laissant des séquelles – le tout influant sur la façon d'élever leurs enfants. L'expérience du pensionnat a eu beaucoup d'incidences sur de nombreuses collectivités.

Même les pensionnats les mieux dirigés et le personnel le plus spécialisé ont eu des conséquences inavouées en raison d'un système comportant des lacunes. Des générations entières de personnes issues des Premières nations et des peuples inuits ont été essentiellement privées d'une vie de famille normale. Des parents n'ont pas eu la chance d'élever leurs propres enfants et les enfants ont été privés de l'amour et de la sécurité de leurs foyers, familles et collectivités. C'est non seulement l'éducation traditionnelle des enfants des Premières nations et des Inuits qui a été touchée, mais aussi la structure familiale traditionnelle qui a été rompue.[3]

Le préjudice était autant culturel que personnel. Dans les pensionnats, on a enseigné aux enfants des Premières nations et des Inuits que leurs cultures – leurs croyances spirituelles, leurs langues, même les vêtements qu'ils portaient – étaient inférieures et mauvaises.[4]

Une minorité des membres du personnel des pensionnats ont délibérément profité de leur autorité pour infliger de mauvais traitements aux élèves sur le plan affectif, physique et, parfois même, sexuel. En raison de leur position d'autorité et de l'impuissance relative de leurs victimes, ces agresseurs n'ont jamais cru qu'ils auraient un jour à répondre de leurs crimes. L'abus sexuel pratiqué dans certains pensionnats a terni l'image que ces enfants se sont faite d'eux-mêmes, ce qui a contribué à la violence et au suicide dans les collectivités des Premières nations et des Inuits.[5]

---

3 Ibid., p. 182–183.
4 Ibid.
5 Ibid.

© Alberta Education, Canada, 2006

De nombreux élèves des pensionnats ont reçu une éducation de moindre qualité. Comme ils ne devaient passer chaque jour qu'une demi-journée en classe, ils n'ont pas eu la même chance que les autres élèves. Aux yeux des représentants du système, les peuples des Premières nations et les Inuits n'étaient bons que pour les tâches inférieures. On considérait que c'était une perte de temps que de les préparer à autre chose. Bien des élèves ont quitté l'école à dix-huit ans avec l'équivalent d'une cinquième année seulement.[6]

Histoires partagées

« Dans bon nombre de cas, la vie des anciens élèves des pensionnats pour Autochtones continue d'être marquée par le passé. Ceux et celles qui ont fréquenté ces pensionnats sont toujours aux prises avec un problème d'identité personnelle, après avoir été encouragés pendant des années à se détester et à détester leur culture. Les pensionnats ont empêché les compétences parentales de se transmettre d'une génération à l'autre. Privés de ces principes, de nombreux anciens élèves ont eu du mal à élever leurs propres enfants. Dans les pensionnats, ils ont appris que les adultes recourent souvent à la violence pour exercer un contrôle et une autorité. Les leçons apprises dans l'enfance se répètent souvent dans la vie adulte, avec le résultat fréquent que de nombreux survivants des pensionnats maltraitent leurs propres enfants. Ces enfants, à leur tour, emploient les mêmes méthodes avec leur progéniture. » [*Traduction*]

Commission royale sur les peuples autochtones 1996b, p. 379

Amendements restrictifs à la *Loi sur les Indiens*

En 1884, un amendement apporté à la *Loi sur les Indiens* a institué des peines d'emprisonnement pour quiconque participait à un potlatch, à une danse tawanawa et à d'autres cérémonies traditionnelles (Commission royale sur les peuples autochtones 1996a).

En 1895, des amendements supplémentaires interdisant les danses et les coutumes traditionnelles ont suivi. Les pratiques associées aux danses traditionnelles, y compris la danse du soleil des Pieds-Noirs et la danse de la soif des Cris et des Saulteaux, ont été interdites

À la suite de la *Loi sur les Indiens*, on a instauré le système des laissez-passer. Les gens des Premières nations des Prairies avaient la permission de quitter leurs réserves seulement s'ils détenaient un laissez-passer écrit émis par un agent indien local.

En 1924, des modifications apportées à la *Loi sur les Indiens* ont rendu illégaux les rassemblements pour discuter de questions politiques et économiques, y compris les revendications territoriales. Il était également illégal d'amasser des fonds pour les revendications territoriales.

[6] Ibid.

© Alberta Education, Canada, 2006

Réserves[7]

L'une des principales dispositions incluses dans chacun des traités numérotés fut la création de réserves. À elle seule, cette disposition a eu des conséquences profondes pour les peuples des Premières nations. Par exemple, les réserves ont permis aux Premières nations d'obtenir des terres, mais elles pouvaient également servir à confiner les peuples des Premières nations. Le fait d'être confiné à une réserve a nui aux activités économiques traditionnelles telles que la chasse et le piégeage qui ne permettaient pas de rester installé sur une petite superficie de terres.

Aujourd'hui, plusieurs peuples des Premières nations en Alberta vivent dans ces réserves qui ont été négociées il y a bien des années.

S'adapter à la vie dans les réserves a présenté une grande difficulté pour les peuples des Premières nations des Plaines. L'idée de demeurer dans un endroit pour pratiquer l'agriculture était contraire aux modes de vie traditionnels qui consistaient à de se déplacer de façon saisonnière pour profiter des ressources étendues sur un vaste territoire. Les gens des prairies avaient l'habitude de partager en tant que collectivité; l'agriculture individuelle ne correspondait pas à cette pratique. De plus, les agents des Indiens nommés par le gouvernement possédaient tout le pouvoir décisionnel dans les réserves.

Les groupes des Premières nations ont été obligés d'apprendre un nouveau mode de vie dominé par des gens de l'extérieur. Puisque le système de réserves avait démembré et isolé les diverses nations, il y avait très peu de possibilités de coopération collective. L'aspect collectif a pris moins d'importance que l'aspect individuel, ce qui est un reniement de la culture traditionnelle des Premières nations.

Situation des femmes

À partir de 1951, les femmes indiennes qui épousaient des hommes n'ayant pas le statut d'Indien perdaient leur propre statut d'Indienne, jusqu'à ce que la loi soit abrogée en 1985 par le projet de loi C-31. Elles et leurs enfants perdaient le statut d'Indien, le droit de vivre au sein de la collectivité de la réserve et le droit de profiter des avantages découlant des traités ou d'hériter des terres de réserve appartenant à des membres de la famille (Commission royale sur les peuples autochtones 1996a).

Anciens combattants autochtones

Les Autochtones canadiens se sont enrôlés en nombre proportionnellement supérieur durant la Seconde Guerre mondiale que tout autre segment de la population en général. Les gens des Premières nations ont dû choisir entre le statut d'Indien visé par un traité découlant de la *Loi sur les Indiens* ou le statut d'ancien combattant. La majorité des anciens combattants autochtones ont été exclus des avantages classiques des anciens combattants, auxquels ils avaient droit, notamment le droit d'acheter ou de louer des terres en vertu de la *Loi sur les terres destinées aux anciens combattants,* ainsi que d'une subvention ou d'un prêt pour se lancer en agriculture ou lancer une petite entreprise. Les anciens

7. Ibid., p. 158, 161.

© Alberta Education, Canada, 2006

combattants autochtones, y compris les Métis et les Indiens non inscrits, ont eu beaucoup de difficulté à obtenir une allocation pour les personnes à charge, ainsi que d'autres avantages des anciens combattants auxquels ils avaient droit (Commission royale sur les peuples autochtones 1996a).

Droit de vote

Les peuples inscrits des Premières nations n'ont pas obtenu le droit de vote aux élections fédérales avant 1960 et aux élections provinciales de l'Alberta avant 1965 (Commission royale sur les peuples autochtones 1996a).

Enfants pris en charge

En 1959, seul un pour cent des enfants pris en charge par les Services sociaux étaient de descendance autochtone. Dès la fin des années 1960, de 30 à 40 pour cent des enfants pris en charge étaient autochtones, même s'ils ne constituaient que quatre pour cent de la population canadienne. Dans ce qu'on a appelé le « Sixties Scoop » (qui s'est poursuivi jusque dans les années 1980), ces enfants ont été accueillis ou adoptés en majorité par des familles blanches. Bien des fois, des travailleurs sociaux interprétaient mal les façons d'élever les enfants, jugées acceptables par certaines cultures, ce qui a entraîné le retrait des enfants de leur famille.

Souvent déplacés d'un foyer à l'autre, les enfants placés en famille d'accueil ont subi des dommages, y compris la perte de leurs noms à la naissance et de leur identité tribale, de leur identité culturelle et, pour les enfants des Premières nations, la perte du statut d'Indien (Fournier et Crey, 1997).

Peuple métis

Les Métis sont un peuple autochtone distinct possédant sa propre histoire, sa langue et sa culture. Le droit de poursuivre un mode de vie métis a constitué un long combat. Tout au long de son histoire, le peuple métis a enduré la répression, les restrictions sur les échanges, les plans frauduleux pour ne pas respecter les droits fonciers des Métis et la marginalisation de leur culture et de leurs droits (Blackstock, 2003).

En 1899, le père Albert Lacombe, missionnaire catholique, a établi un pensionnat technique dans la colonie St-Paul-des-Métis dans le nord-est de l'Alberta. En 1905, en réaction à la discipline rigoureuse utilisée pour supprimer la culture, les traditions et les valeurs métisses, les élèves ont incendié l'école. Elle n'a jamais été reconstruite.

À la fin du dix-neuvième siècle, chassés de leurs terres et incapables de se trouver du travail, de nombreux Métis se sont retrouvés sans endroit où aller. À la recherche d'un abri temporaire, ils ont commencé à occuper des petites parcelles de terre appelées réserves routières. Les réserves routières étaient des bandes de terre mises de côté par le gouvernement canadien pour la construction future de routes. On les trouvait habituellement en bordure des établissements non autochtones ou des exploitations agricoles.[8]

8. Ibid., p. 106.

© Alberta Education, Canada, 2006

Les Métis se construisaient des cabanes ou des huttes en bois rond sur ces réserves routières, sans avoir de garantie qu'ils ne seraient pas déplacés de nouveau. Ils sont devenus ce qu'on appelle dans la région *le peuple des réserves routières*.[9]

Malgré le caractère éphémère des maisons sur les réserves routières, certains Métis se souviennent de leur vie dans ces endroits comme d'une vie au sein d'une collectivité dynamique.[10]

Souvent, la *Loi sur les Indiens* ne tient aucunement compte du patrimoine métis dans son processus d'inscription. Ce n'est qu'en 1982 que le peuple métis a été reconnu dans l'article 35.2 de la Constitution canadienne, où les « peuples autochtones du Canada » ont été définis comme étant les « peuples indien, inuit et métis du Canada. » Il a fallu attendre jusqu'en 2003 pour que la Cour suprême du Canada statue que le peuple métis de Sault Ste. Marie et de ses environs disposait des mêmes droits de chasse et de pêche que les autres peuples autochtones (Nouvelles de CTV, le 20 septembre 2003).

En 1990, le gouvernement de l'Alberta a promulgué la législation accordant un titre foncier aux habitants des établissements métis. La législation a accordé au peuple métis le droit à 500 000 hectares de terres octroyées par l'entente et à 310 millions de dollars à payer au cours d'une période de dix-sept ans. L'argent était destiné aux activités de base des établissements et aux projets de développement économique.[11]

Les gens des établissements métis ont finalement le droit de participer à l'administration de leurs terres et les membres des établissements élisent les conseils d'établissement.[12]

Sagesse partagée

« Pour le peuple métis, les termes *collectivité* et *famille* sont presque interchangeables. Leurs relations ne se limitent pas seulement à la famille, mais elles incluent les amis, les voisins et les collègues de travail, lesquels sont considérés comme faisant partie de la famille. Dans la culture métisse, les enfants ne sont pas seulement la responsabilité des parents. La collectivité entière se partage habituellement la tâche d'élever la prochaine génération. Les aînés, les grands-parents, les tantes, les oncles, les amis proches, les dirigeants et d'autres membres de la collectivité jouent tous un rôle indispensable pour façonner l'avenir de notre nation. » [*Traduction*]

– Services à la famille métis
dans l'étude du Kainai Board of Education, et collab., 2005, p. 127

9 Ibid.
10 Ibid.
11. Ibid., p. 127.
12 Ibid.

© Alberta Education, Canada, 2006

Pour obtenir de plus amples renseignements sur l'histoire des Autochtones

Kainai Board of Education, Métis Nation of Alberta, Northland School Division, Tribal Chiefs Institute of Treaty Six, les Éditions Duval et Alberta Education ont travaillé en partenariat afin de mettre au point une série de trois ressources pour les élèves pour appuyer le programme d'études Aboriginal Studies 10–20–30. Ces ressources ont remporté un prix et elles sont les premières du genre en Alberta. Elles constituent aussi un outil de référence inestimable pour acquérir une compréhension de l'histoire, de la culture et des perspectives autochtones.

On peut se procurer des exemplaires de ces ressources dans les bibliothèques locales ou les acheter à partir du Learning Resources Centre à l'adresse : www.lrc.education.gov.ab.ca/ ou en composant le numéro 780-427-2767.

Veuillez consulter l'ouvrage *Aboriginal Perspectives: Aboriginal Studies 10* (2004) rédigé par le Kainai Board of Education, et collab., pour en apprendre davantage sur :

- les caractéristiques culturelles, les origines et les tendances de migration et de colonisation diversifiées des peuples autochtones;
- l'organisation politique et économique des peuples autochtones;
- les formes d'art, les traditions orales et la littérature autochtones.

Veuillez consulter *Peoples and Cultural Change: Aboriginal Studies 20* (2005) rédigé par le Kainai Board of Education, et collab., pour en apprendre davantage sur :

- le rôle des Métis dans la colonisation de l'Ouest canadien;
- les effets des relations fondées sur les traités entre les peuples des Premières nations et le gouvernement du Canada;
- les effets des politiques, des lois et des pratiques gouvernementales sur l'éducation, les cultures et les peuples autochtones.

Veuillez consulter l'ouvrage *Aboriginal Issues: Aboriginal Studies 30* (2005) rédigé par le Kainai Board of Education, et collab., pour en apprendre davantage sur :

- les droits des peuples autochtones à un gouvernement autonome et à l'autodétermination;
- les droits des terres autochtones, les droits fonciers et les négociations actuelles concernant les revendications territoriales;
- les effets du colonialisme vécus par les peuples autochtones en Alberta;
- les problèmes communs éprouvés par les peuples indigènes partout dans le monde.

Diversité des peuples autochtones

Le terme autochtone désigne les descendants des premiers habitants de l'Amérique du Nord. Dans la Constitution canadienne, on reconnaît trois groupes de peuples autochtones : les Premières nations, les Métis et les Inuits.

© Alberta Education, Canada, 2006

Lorsqu'on parle de cultures autochtones, c'est comme s'il s'agissait de parler de cultures asiatiques, européennes ou africaines – chacune de ces cultures comportant une grande diversité de nations, de coutumes, de traditions, de langues et de perspectives. Il serait trompeur de suggérer qu'une liste de traits culturels communs peut décrire la richesse et la diversité des cultures autochtones. Constituées de 44 Premières nations, de 8 établissements de Métis et de nombreuses collectivités autochtones urbaines, les cultures autochtones de l'Alberta sont très variées.

Culture comme cadre[13]

La **culture** est le cadre social pour comprendre le monde et y prendre part. Chaque culture possède des éléments clés. Le premier est une **vision du monde** – la façon dont un groupe perçoit et comprend le monde. Les quatre autres éléments sont les coutumes et les gestes quotidiens qui façonnent la vie des gens – une économie, une structure sociale, une forme de gouvernement et une forme d'éducation. Les générations transmettent la culture en imprégnant les enfants des divers éléments de cette culture. La culture est transmise aux enfants de façon officielle (par un enseignement délibéré) et non officielle (en adoptant les façons de leurs familles et de leurs collectivités). Lorsque les enfants grandissent, ils sont sensibles à la façon dont la vie est organisée autour d'eux. Ils sont aussi sensibles à la façon dont cette organisation change. Parfois elle change lentement, parfois brutalement.

Un changement brutal crée des transitions difficiles pour les cultures. Durant un changement brutal, des éléments culturels déterminants peuvent être perdus entre une génération et la suivante. Un changement brutal peut survenir lorsque des ressources cruciales font défaut, lorsque la maladie ravage des familles et des collectivités. Cela peut également se produire lorsqu'une culture en domine une autre, imposant de nouvelles idées et formes d'éducation.

Au Canada, les peuples autochtones sont confrontés à toutes ces formes de changement brutal, cependant leurs cultures demeurent intactes à bien des égards. À mesure que le changement les envahissait, les peuples autochtones réfléchissaient à l'avenir pour s'y tailler une place. Aujourd'hui, ils cherchent à assurer la **continuité culturelle** pour que leurs collectivités puissent évoluer à leur propre manière.

Premières nations[14]

L'expression Premières nations renferme plusieurs sens. Elle fait souvent allusion à un groupe culturel ou à des peuples autochtones, tels que les Kainais, les Cris, les Anishinabés ou les Micmacs. Autrefois, les Premières nations étaient connues sous le nom d'*Indiens*. Toutefois, le mot *Indien* aujourd'hui est considéré comme insultant pour bien des gens, en partie parce que le nom ne reflète pas la situation réelle des Premières nations en tant que peuples autochtones du Canada. Ce document emploie les désignations préférées des groupes autochtones, à moins que l'on ne cite la législation du gouvernement fédéral où l'expression *Indien* est encore courante.

---

13. Ibid., p. 4 et 5.
14. Ibid., p. 4-5, 7.

© Alberta Education, Canada, 2006

Les Premières nations du Canada sont diversifiées sur le plan historique, culturel et linguistique. L'expression *Premières nations* peut aussi faire allusion au gouvernement d'un groupe de Premières nations. On compte actuellement plus de 630 gouvernements des Premières nations, chacun représentant les intérêts d'un groupe distinct.

Peuple inuit[15]

Le peuple inuit provient des régions arctiques de l'Amérique du Nord ainsi que d'autres pays comptant des régions polaires. *Inuit* signifie « peuple » en inuktitut, la langue inuite. Le peuple inuit possède aussi des traits culturels différents variant dans toute la grande région arctique. Six variantes de l'inuktitut sont parlées au Canada.

Le peuple inuit est un peuple autochtone du Canada, bien qu'il soit culturellement différent des Premières nations. De nombreux Inuits vivant en Alberta y ont déménagé à partir de l'Arctique afin de poursuivre leurs études ou trouver des possibilités d'emploi.

Peuple métis[16]

Le nom *Métis* provient d'un mot français qui désigne une personne ayant un patrimoine mixte. Son usage date du 16e siècle, lorsque les Français commencèrent à visiter régulièrement l'Amérique du Nord. C'est un nom que l'on utilisait pour décrire le patrimoine des enfants issus de l'union de commerçants de fourrures français et de mères appartenant aux Premières nations.

À mesure que se développa le commerce de fourrures au cours des trois siècles suivants, le nom Métis a graduellement pris une signification plus précise. Le nom Métis faisait de plus en plus allusion à une nation culturellement distincte dont les ancêtres descendaient des Premières nations et des Français. Un bon nombre de ces personnes vivaient dans la région de la rivière Rouge qui se nomme aujourd'hui le Manitoba.

Au 20e siècle, la signification de l'expression est devenue plus large, incluant souvent des gens de descendance anglaise ou écossaise et des Premières nations qui étaient aussi de la rivière Rouge. Aujourd'hui, des organismes politiques, tels que la Métis Nation of Alberta définissent la nation métisse comme un groupe de personnes associées à une famille ou à une collectivité métisse reconnue et qui s'identifient au peuple métis.

Groupes linguistiques[17]

Les groupes linguistiques sont parfois utiles pour comprendre les liens culturels. Un groupe linguistique est composé de nations qui parlent la même langue de base, même si des variations peuvent exister. Par exemple, le groupe linguistique cri possède cinq grandes variantes au Canada. Une personne crie parlant à une autre dans une variante différente pourrait probablement se faire

---

15 Ibid.
16 Ibid.
17 Ibid.

© Alberta Education, Canada, 2006

comprendre. Cependant, une personne crie parlant à un interlocuteur pied-noir ne se fera pas comprendre, même si les Cris et les Pieds-Noirs font partie de la même famille linguistique. Les Pieds-Noirs font partie d'un groupe linguistique à part.

Chacune des collectivités au sein d'un groupe linguistique peut aussi présenter bien des différences culturelles par rapport à une autre.

Pour obtenir de plus amples renseignements, voir A*nnexe 1* : *Carte des régions de l'Alberta visées par des traités; Annexe 2 : Premières nations et collectivités des Premières nations en Alberta; Annexe 3 : Établissements et régions des Métis de l'Alberta;* et *Annexe 4 : Groupes linguistiques des Premières nations et des Métis en Alberta.*

Dénominateurs communs

Même si des dénominateurs communs existent dans les expériences vécues par les élèves autochtones, chaque élève aura son propre bagage en ce qui concerne les divers aspects de la culture traditionnelle et contemporaine autochtone et de la culture dominante. Les élèves autochtones dans les établissements postsecondaires en Alberta représentent près de 70 cultures et sociétés autochtones différentes. Cette diversité culturelle chez les élèves autochtones est particulièrement évidente dans les centres urbains.

Les élèves autochtones :

- peuvent s'identifier comme membres des Premières nations, Métis ou Inuits – ou ils peuvent ne pas s'identifier du tout comme Autochtones;
- peuvent vivre un mode de vie traditionnel, biculturel ou assimilé à la culture dominante;
- peuvent provenir d'un milieu urbain, rural, d'une réserve ou d'un établissement;
- peuvent parler une langue autochtone à la maison ou ils peuvent entendre et comprendre une langue autochtone, sans pouvoir la parler.

Connaître la culture des élèves permet aux enseignants de mieux assurer leur réussite. Il est important pour les enseignants de prendre le temps d'écouter les élèves et les familles autochtones et de connaître leur histoire et leur culture uniques.

© Alberta Education, Canada, 2006

Statistiques à propos du peuple autochtone

De 1996 à 2001, la population autochtone a crû de plus de 22 % alors que la population non autochtone a augmenté de seulement 3,4 % (série *News in Review* de la SRC, 2003).

L'âge médian des peuples autochtones est bien inférieur à celui de la population non autochtone. En 2001, 50 % de la population des Premières nations était âgé de moins de 24,7 ans (Statistique Canada, recensement de 2001).

On prévoit que le nombre d'Indiens inscrits en Alberta passera de 87 311 en 2000 à 128 103 d'ici 2021 (Affaires indiennes et du Nord Canada et Statistique Canada, s.d.).

Vingt-cinq pour cent de la population autochtone vit dans dix centres urbains – Winnipeg en abrite le plus grand nombre, suivi d'Edmonton, de Vancouver et de Calgary (Statistique Canada, recensement de 2001).

Pour consulter un glossaire des termes associés à l'histoire et à la diversité des Autochtones, voir page 147.

Visions du monde et éducation

Chaque groupe autochtone exprime sa culture de diverses façons – résultat de circonstances géographiques et de la particularité de l'histoire de chaque groupe. En même temps, plusieurs peuples autochtones dans toute l'Amérique du Nord partagent des pensées fondamentales et des valeurs traditionnelles similaires.

Ces dénominateurs communs présents dans bien des cultures autochtones sont parfois désignés par visions fondamentales du monde. Ils reflètent les principes directeurs et les valeurs traditionnelles des sociétés autochtones. Ils suggèrent la façon dont les peuples autochtones se perçoivent par rapport au monde.

L'éducation autochtone traditionnelle se fonde sur ces visions du monde – il s'agit d'une démarche holistique où l'apprentissage englobe diverses sphères de l'expérience humaine, y compris les dimensions spirituelle, physique, affective et mentale. Les visions du monde permettent également d'envisager les relations et les expériences du passé, du présent et de l'avenir comme étant interreliées.

La spiritualité, les relations et l'expression des valeurs traditionnelles sont au cœur de l'éducation autochtone. Chacune des sphères doit être abordée dans chacune des matières. Les sphères spirituelle, physique, affective et mentale doivent se refléter dans chacune des activités d'apprentissage. Par exemple, un cours de sciences en première année ne doit pas se limiter à une simple identification des couleurs. Il doit traiter de la signification particulière des couleurs dans les symboles, l'habillement et les objets naturels. Cette démarche est contraire à l'éducation occidentale où ces dimensions sont

© Alberta Education, Canada, 2006

habituellement abordées isolément – par exemple, la sphère physique est abordée en éducation physique et la sphère spirituelle, en religion ou pas du tout.

Dans un contexte contemporain, l'éducation autochtone est ce qui se produit lorsque les attitudes, les approches et les actions permettent aux élèves autochtones de devenir des cocréateurs à part entière de la société. L'éducation autochtone permet de reconnaître les contributions importantes et précieuses – antérieures, actuelles et futures – du peuple autochtone dans la société.

Sagesse partagée

Valeurs traditionnelles
« Une philosophie et une psychologie holistiques enracinées dans les valeurs autochtones traditionnelles peuvent améliorer les possibilités d'apprentissage des enfants autochtones. » [*Traduction*]

– Joe Couture, aîné cri

Une éducation efficace qui inclut les visions autochtones du monde n'exclut pas ou ne discrédite pas d'autres cultures, mais s'assure que les élèves autochtones et non autochtones ont la possibilité de voir les perspectives autochtones, ainsi que les forces et les dons du peuple autochtone reflétés dans les écoles qu'ils fréquentent.

On peut présenter cinq grands dénominateurs communs des visions autochtones du monde dans la salle de classe. Il s'agit :

- d'une perspective holistique;
- de l'interdépendance de toutes les choses vivantes;
- d'un lien à la terre et à la collectivité;
- de la nature dynamique du monde;
- de la force du « partage du pouvoir ».

Perspective holistique

Alors que l'éducation occidentale est souvent centrée sur la pensée verbale et qu'elle emploie une approche analytique face à l'apprentissage, les visions autochtones du monde s'adressent à la personne tout entière, englobant ses capacités mentales, physiques, affectives et spirituelles par rapport à toutes les choses vivantes.

Les visions autochtones du monde supposent que toutes les formes vivantes sont interreliées, que la survie de chacune des formes de vie dépend de la survie des autres. Elles supposent également que la force qui anime ces formes vivantes provient d'une sphère spirituelle invisible mais connue.

Les visions autochtones du monde présentent une vision unifiée au lieu d'une fragmentation artificielle des concepts. Elles affirment que toute vie est sacrée et que toutes les espèces vivantes sont interreliées. Les humains ne sont ni au-dessus ni en dessous des autres dans le cercle de la vie. Tout ce qui existe dans le cercle ne constitue qu'une seule unité, qu'un seul cœur.

© Alberta Education, Canada, 2006

L'éducation occidentale divise souvent artificiellement l'apprentissage en matières à part. Une perspective autochtone emploie une approche intégrée. Par exemple, la fabrication d'une courtepointe au motif d'étoiles serait vue comme un art qui fait intervenir la géométrie (y compris la symétrie et les rotations), une occasion de rencontrer la fabricante de courtepointes de la collectivité et un moyen de recevoir des enseignements culturels à propos du motif d'étoiles et de la courtepointe. La fabrication de courtepointes est souvent une expérience communautaire. Cette façon de travailler avec les autres afin de réaliser un objectif commun est une occasion d'explorer et d'apprendre l'importance d'établir et d'entretenir des liens.

Envisager les stratégies suivantes pour encourager cette perspective.

- Établir les activités d'apprentissage autour d'un contenu significatif, lié aux expériences de l'élève et lui attribuer, dans son apprentissage, des tâches fondées sur ses champs d'intérêt.
- Aborder parfois l'éducation par la pensée symbolique visuelle et holistique au lieu de constamment adopter des approches analytiques.
- Chercher des occasions de faire des liens entre les matières, par exemple les études sociales, la littérature et l'art.
- Explorer les façons dont l'apprentissage peut se produire à la suite d'une programmation flexible. Par exemple, peut-on apporter des changements à la programmation d'une sortie éducative afin de créer des possibilités d'apprentissage holistiques?
- Lorsque c'est approprié, demandez à un membre de la collectivité autochtone de participer à l'apprentissage et de fournir une perspective autochtone. Cela accroîtra la crédibilité de l'activité d'apprentissage et établira un lien entre l'école et la collectivité.

Sagesse partagée

Toile de la vie
« Bien que chacun ait ses propres dons et sa place spéciale, il y a une interdépendance entre chaque chose et chaque personne; chacun participe à la croissance de toutes les choses et à l'épanouissement et au travail de chaque personne. Nous croyons que les êtres humains s'épanouissent lorsque d'innombrables liens se tissent entre la personne et la collectivité et entre la collectivité et la nature

Tout ce que nous faisons, tout ce que nous décidons a une influence quelconque sur notre famille, notre collectivité, l'air que nous respirons, les animaux, les plantes et l'eau. Chacun d'entre nous dépend entièrement de ce qui nous entoure. » [*Traduction*]

– Evelyn Steinhauer

© Alberta Education, Canada, 2006

Interdépendance de toutes les choses vivantes

Les visions autochtones du monde admettent l'interdépendance de toutes les espèces vivantes et de l'esprit qui les habite. La spiritualité, la santé personnelle, la santé de la collectivité et la santé de l'environnement sont toutes interreliées.

Avec la reconnaissance que des liens existent entre toutes les espèces surgit la question – Quelles sont les relations d'une personne avec les autres? Avec la nature? Avec la terre?

Toutes les personnes doivent assumer une responsabilité envers elles-mêmes, pas isolément mais en rapport avec tout ce qui existe. Chaque personne est vue comme un membre qui participe et qui contribue à un groupe. La collaboration et le partage sont des valeurs cruciales.

Envisager les stratégies suivantes pour encourager cette perspective.

- Créer une classe qui fonctionne comme une collectivité. Encourager chaque élève à y participer.

- Encourager les élèves à être conscients de leur sphère d'influence et à toujours considérer l'effet de leurs actions sur les autres et sur la classe en tant que collectivité.

Lien avec la terre et la collectivité

Un lien sacré avec la nature est au centre des enseignements et des pratiques traditionnels. De la compréhension de l'interdépendance de toutes les choses vient la compréhension que le bien-être de la terre est essentiel à la survie.

Les visions autochtones du monde, issues de ce lien avec la terre, adhèrent à un sentiment fluide du temps et à la nature cyclique du changement – le jour et la nuit, les saisons, la vie et la mort.

Ce lien avec la terre enseigne aussi l'importance du lieu et de l'attachement à ce lieu d'appartenance. La terre fournit le terrain sur lequel les gens érigent leurs collectivités – le terrain et la collectivité dictent un mode de vie.

Envisager les stratégies suivantes pour encourager cette perspective.

- Explorer des façons de créer une atmosphère accueillante dans la salle de classe et dans l'école pour les élèves et les familles autochtones. Penser à des moyens d'attirer les gens dans la salle de classe et de faire en sorte qu'ils se sentent à l'aise.
- Reconnaître et célébrer les saisons ainsi que les changements qu'elles apportent. Utiliser la nature comme source d'enseignement. Souligner les évènements. Cela est plus difficile à l'école secondaire où le cadre environnant est plus imposant et moins personnel et où les pressions du contenu du programme d'études donnent moins l'occasion de célébrer les saisons, étant donné que l'année est ponctuée d'examens au milieu et à la fin de l'année.

© Alberta Education, Canada, 2006

- Créer des possibilités d'apprentissage basé sur l'expérience. Par exemple, lorsqu'il s'agit d'enseigner aux élèves ce que sont les aliments autochtones traditionnels comme les bleuets, planifier l'activité d'apprentissage de sorte que la classe se rende dans les bois pour cueillir des bleuets.

Nature dynamique du monde

Les cultures autochtones sont dynamiques. Elles sont capables de s'adapter et ne sont pas figées dans le passé.

Dans les visions autochtones du monde, tout – les gens, les relations, les situations – est dynamique. Les personnes changent et les cultures autochtones évoluent et s'adaptent. L'apprentissage est reconnu comme un processus créatif à partir duquel évoluent de nouvelles structures, formes et pratiques.

Envisager les stratégies suivantes pour encourager cette perspective.

- Encourager les élèves à envisager les choses sous plusieurs perspectives. Mettre moins l'accent sur les opinions et les arguments ou sur ce qui est bien ou mal et encourager les élèves à partager leurs propres réflexions en discutant avec les autres.
- Explorer les liens entre les concepts. Encourager les élèves à aller au-delà de la pensée dichotomique du « ceci OU cela ». Les aider à se concentrer sur plusieurs possibilités au lieu du – « ceci ET cela ».
- Il faut être conscient que les langues autochtones ont tendance à être plus descriptives et plus axées sur l'action que l'anglais. Les langues autochtones ont tendance à décrire des concepts tels que la neige et le vent en décrivant ce qu'ils font et comment ils le font, alors que l'anglais tend à nommer le concept.

Force du « partage du pouvoir »

Dans les cultures autochtones, les visions du monde reflètent le « partage du pouvoir » et non la « domination du pouvoir ». La représentation de ce concept est le cercle et toutes les choses vivantes sont vues comme étant égales dans le cercle. Le « partage du pouvoir » constitue un dialogue où chacun est debout l'un en face de l'autre.

La représentation de la « domination du pouvoir » est une pyramide, où ceux qui se situent au sommet détiennent le plus grand pouvoir. La « domination du pouvoir » est une hiérarchie où un petit nombre domine le plus grand nombre.

Envisager les stratégies suivantes pour représenter le « partage du pouvoir » dans la salle de classe.

- Apprendre des élèves ce qui est leur meilleure méthode d'apprentissage. Travailler en véritable collaboration avec eux afin de déterminer les approches les plus efficaces.
- Consulter les élèves lorsqu'il s'agit de prendre des décisions concernant la salle de classe. Offrir des occasions pour développer leurs habiletés afin qu'ils deviennent habiles à prendre de *réelles* décisions au sujet des choses qui les concernent. Viser un consensus.

© Alberta Education, Canada, 2006

- Inviter les élèves plus âgés et plus forts à encadrer les élèves plus jeunes ou moins forts. Trouver des moyens de renverser le processus, par exemple trouver une habileté qu'un jeune élève pourrait montrer à un élève plus âgé.
- Accueillir chaleureusement et appuyer l'apport des parents dans la prise de décision au sujet de l'éducation de leur enfant. Les traiter comme des partenaires à part entière dans le processus de collaboration qui est essentiel pour appuyer l'apprentissage de leur enfant.
- Reconnaître que les parents ont une connaissance approfondie de leur collectivité autochtone. Demander leur aide et leurs conseils pour choisir des gens à inviter en classe et pour établir des liens avec d'autres ressources communautaires et culturelles.

Continuité culturelle

« Le peuple autochtone a souvent dit : 'Nos enfants sont notre avenir.' Donc, par extension, l'avenir dépend de l'efficacité de l'éducation. L'éducation façonne les modes de pensée, transmet les valeurs de même que les faits. Elle enseigne la langue et les habiletés sociales, contribue à libérer le potentiel créatif et à établir les capacités productives » (Commission royale sur les peuples autochtones 1996a, p. 82).

Pour appuyer l'éducation autochtone, Alberta Learning a publié son rapport complet, *First Nations Métis and Inuit Report,* en 2002. Le rapport définit ses buts comme suit :

- des possibilités d'apprentissage de haute qualité qui sont adaptées, flexibles, accessibles et abordables pour l'apprenant;
- l'excellence dans la réussite de l'apprenant.

Sagesse partagée

Culture vivante
« L'objectif de l'éducation autochtone est d'acquérir des connaissances, des habiletés et des valeurs enracinées dans des siècles de tradition.

Nous ne devons jamais oublier que la culture est quelque chose de vivant; elle s'enrichit au contact des difficultés et des interactions entre les gens et les évènements; sinon, elle se dénature et meurt. C'est la continuité de la culture vivante qui importe… ». [*Traduction*]

– Joe Couture, aîné cri

Les écoles et les enseignants dans toute la province sont invités à offrir à leurs élèves autochtones une éducation pertinente du point de vue culturel. Les élèves indiquent que leurs expériences d'apprentissage les plus positives comportent des moments où leur culture est représentée dans la salle de classe ou lorsqu'il y a un lien de respect et d'encouragement fort avec un éducateur.

© Alberta Education, Canada, 2006

Dans l'ensemble, les Autochtones veulent deux choses fondamentales dans le système d'éducation. Ils veulent que les écoles aident les enfants, les jeunes et les adultes à acquérir les habiletés dont ils ont besoin pour participer pleinement à l'économie. Ils veulent que les écoles aident les enfants et les jeunes à devenir des citoyens des peuples autochtones – en tenant compte de leur histoire, de leurs langues et de leurs traditions qui sont nécessaires pour assurer la continuité culturelle (Commission royale sur les peuples autochtones 1996a).

Quel que soit leur patrimoine, les élèves apprennent le mieux lorsqu'ils apprennent en contexte – lorsqu'ils peuvent faire un lien avec leur propre expérience. Dans ce sens, les élèves autochtones sont souvent désavantagés, car de nombreux aspects de la culture autochtone ne sont pas représentés dans leurs salles de classe.
Pour travailler efficacement avec les élèves autochtones, les enseignants doivent juger jusqu'à quel point la continuité culturelle est vitale pour la réussite de l'élève.

Que signifie la continuité culturelle?

C'est un processus qui consiste à intégrer la culture dans l'apprentissage quotidien des élèves, un processus qui encourage les élèves à apprendre à partir d'un point de vue d'intégralité, où ils peuvent voir leur réalité et leurs expériences représentées dans ce qui est appris et dans les méthodes d'apprentissage.

La continuité culturelle s'imprègne dans le contenu et la démarche dans la salle de classe. Elle comprend la culture dans son sens le plus large et le plus profond – elle inclut les visions du monde et les valeurs traditionnelles des peuples autochtones. Ces visions et ces valeurs se manifestent dans l'histoire, la religion, les lois, les arts, les modes de communication, la prise de décision et les relations chez les personnes et les groupes – et dans tous les autres aspects de l'interaction et de l'aventure humaine.

© Alberta Education, Canada, 2006

Sagesse **partagée**

Retrouver notre plénitude
« … Si l'on remonte à l'origine du mot anglais « heal » qui signifie guérison en français… il est relié structurellement au mot anglais « whole » qui signifie entier en français, lequel est relié au mot anglais « holy » qui signifie sacré en français. Si je comprends bien, c'est ce que nous tentons tous de faire ensemble. Le processus de guérison est une façon de retrouver notre plénitude.

… J'indiquerais, non seulement au peuple autochtone, mais à bien des peuples au Canada et aux États-Unis, qu'on leur a souvent dit de supprimer une partie d'eux-mêmes afin de pouvoir correspondre à quelque chose de rigide et qui n'est pas fait pour eux en partant. Supprimer… votre langue, votre spiritualité, peu importe, comme le dirait Bateson, est une différence qui change tout… Une partie de ce que nous allons faire maintenant est de nous engager dans un processus de guérison dans le but de retrouver notre plénitude.

… ce que nous faisons ici est sacré, je ne peux pas insister assez sur ce fait. Il ne s'agit pas de crédits ou de diplômes. Il s'agit d'un travail sacré, celui de retrouver la plénitude. » [*Traduction*]

– Tafoya, 1995, p. 27

Apprentissage des différences culturelles

Se familiariser davantage avec le milieu culturel des élèves aidera les enseignants à :

- comprendre de quelle manière les différences culturelles peuvent influer sur l'apprentissage des élèves;
- comprendre les motivations et les valeurs des élèves;
- adapter les documents et les méthodes de façon appropriée;
- établir un respect mutuel.

Sagesse **partagée**

Sensibilisation culturelle
« C'est seulement après que nous deviendrons conscients des différences [culturelles] et que nous les comprendrons suffisamment bien pour les accepter comme étant valables et bonnes également que nous serons prêts à enseigner à ces élèves. L'enseignant et l'enfant ne subiront donc aucune pression pour adopter la culture de l'un ou de l'autre, et le respect et la compréhension mutuels pourront prendre place. » [*Traduction*]

– Gilliland, 1999, p. 5

Une façon efficace pour les enseignants de connaître la culture autochtone est de devenir conscients de leurs propres points de vue, par exemple de réfléchir à ce qu'ils connaissent de la culture autochtone et d'où ils tirent leur information.

© Alberta Education, Canada, 2006

Sagesse partagée

Perspectives culturelles
« Nos perceptions des façons de penser et d'agir des autres dépendent de notre perspective culturelle, laquelle dépend, en partie, de notre conscience qu'il existe des différences culturelles entre les groupes. Tout aussi important est la capacité de reconnaître la grande diversité au sein des groupes culturels. Sans une telle reconnaissance, nous courons le risque de stéréotyper les gens. » [*Traduction*]

– Chamberlain, 2005, p. 197

Ne pas comprendre les différences interculturelles peut nuire à l'efficacité des enseignants. Les six schémas fondamentaux suivants marquant les différences culturelles – façons dont les cultures tendent à varier les unes des autres – constituent un cadre que les enseignants peuvent employer pour bâtir leur propre compréhension et appréciation des différences interculturelles. Ce cadre inclut les styles de communication, les attitudes envers le conflit, les approches face à l'accomplissement des tâches, les styles de prise de décision, les attitudes à l'égard de l'ouverture dans les questions personnelles et les diverses approches à l'égard de la connaissance.

Styles de communication

Prenons le langage (par exemple combien de sens peut prendre le mot « oui », selon la façon de le dire) et la communication non verbale.

Dans différentes collectivités autochtones, les personnes peuvent acquiescer verbalement ou non verbalement à ce qui est dit en faisant un signe de tête affirmatif ou en disant « oui » ou « ummhmm ». Il peut s'agir simplement de reconnaître le droit à la personne de parler et d'échanger des idées ou des opinions. Cela ne veut pas forcément dire que la personne est d'accord avec l'idée ou l'opinion.

Attitudes envers le conflit

Dans certaines cultures, le conflit est vu comme une occasion positive de résoudre les différends, tandis que dans d'autres cultures, il faut l'éviter, car il est avilissant ou gênant.

La survie dans les petites collectivités autochtones dépendait, en partie, de la capacité de ses membres à travailler ensemble. Dans bien des cultures autochtones, la confrontation directe était évitée afin de maintenir des relations de coopération. Au lieu de cela, on choisissait souvent une approche plus indirecte, par exemple en racontant à une personne une histoire avec une morale.

De la même façon, des élèves et des familles dans l'école peuvent ne pas être à l'aise avec le conflit ou avec le fait de traiter de questions qui attirent l'attention sur eux. Des enseignants signalent que leurs élèves autochtones peuvent éviter le conflit en quittant doucement l'école ou la collectivité pendant un certain temps.

© Alberta Education, Canada, 2006

Approches face à l'accomplissement des tâches

Les approches face aux tâches varient d'une culture à l'autre. Dans certaines cultures, c'est par le travail que les gens apprennent à se connaître et non en prenant le temps d'établir des liens avant que ne commence le travail. Des notions de temps différentes peuvent influer sur l'accomplissement des tâches.

Dans les collectivités autochtones, les gens ont tendance à prendre le temps de faire connaissance et à établir des liens avant que ne commence le travail. On considère le temps consacré à établir des liens comme une partie nécessaire pour accomplir la tâche. Diverses collectivités ont divers protocoles pour faire les présentations et approcher les autres, recueillir de l'information et travailler avec les autres. Il est important de se renseigner sur le protocole établi pour la collectivité et de le suivre.

L'éducation autochtone traditionnelle met l'accent sur l'apprentissage contextuel et significatif. Donc, les activités éducatives doivent se rapporter aux activités quotidiennes des élèves. Si les élèves ne voient pas de lien clair et immédiat avec leur monde, alors il est probable que d'autres activités auront préséance sur les travaux scolaires.

En prenant le temps d'établir des liens solides avec les élèves, les enseignants augmentent la probabilité que les élèves accordent une plus grande priorité aux tâches qu'ils leur donnent.

Styles de prise de décision

Dans certaines cultures, les décisions sont prises par un chef tandis que, dans d'autres, elles sont prises par une délégation ou par consensus.

Dans bien des familles autochtones, les décisions sont prises en collaboration et non par une seule personne. Cela permet à chaque personne concernée par la décision d'avoir son mot à dire. Au lieu de prendre des décisions sur-le-champ, on prend souvent le temps de réfléchir.

Les femmes jouent un rôle important dans la prise de décisions. Dans bien des sociétés autochtones traditionnelles, des femmes tenaient des rôles de leadership importants. Elles participaient activement à la vie politique et culturelle, soit publiquement soit en coulisses. Elles avaient beaucoup d'influence sur les affaires de la famille, surtout en vieillissant, car elles étaient vues comme des sages. Même si le colonialisme a bouleversé les pratiques culturelles et a introduit un élément de discrimination contre les femmes, les femmes autochtones prennent de nouveau une voix de plus en plus forte à la fois en politique et à la maison.

Lorsqu'il s'agit de prendre des décisions ou de résoudre des problèmes, les parents et les élèves autochtones peuvent consulter des membres solidaires de la famille ou de la collectivité.

© Alberta Education, Canada, 2006

Pour respecter cette approche de collaboration, les décisions au sujet de l'apprentissage des élèves doivent être prises en empruntant le modèle du consensus, c'est-à-dire en incluant les parents et les élèves comme partenaires clés dans le processus.

Attitudes à l'égard de l'ouverture dans les questions personnelles

Dans certains groupes culturels, il est approprié de parler d'émotions, de raisons qui sont à l'origine d'un conflit et de renseignements personnels, comme moyen de susciter la confiance. Dans d'autres cultures, la confiance doit être établie avant que l'on ne partage des renseignements sur soi. Le degré d'ouverture des gens en ce qui concerne les affaires personnelles variera d'une collectivité à l'autre et d'une personne à l'autre.

Il est capital d'entretenir des liens reposant sur la confiance et l'acceptation lorsqu'il s'agit de travailler avec les élèves et les familles autochtones. Connaître et respecter les situations que vivent de nombreux élèves et familles autochtones sera déterminant pour établir cette confiance. Lorsque la confiance est établie, les élèves et leurs familles nouerons des rapports d'une manière plus valable et personnelle avec les enseignants et les autres membres du personnel scolaire.

Différentes approches à l'égard de la connaissance

La méthode par laquelle les groupes culturels recueillent l'information peut varier d'un groupe à l'autre. Certains le feront par des moyens objectifs, d'autres à l'aide de l'imagerie ou de la connaissance intérieure.

Les systèmes d'éducation dominants ont tendance à entériner la connaissance acquise par des moyens objectifs, tels que la recherche quantitative ou les hypothèses éprouvées. Les diplômes et la « connaissance livresque » ont tendance à être mis en haut de l'échelle des valeurs.

Dans les systèmes d'éducation autochtones traditionnels, l'apprentissage est vu comme une responsabilité à vie de la personne. Les enseignements traditionnels mettent l'accent sur la responsabilité personnelle et les relations. Les enseignants donnent l'exemple d'un comportement compétent et respectueux. Un produit ou un diplôme particulier n'est pas aussi important que le processus d'apprentissage ou de la vie.[18]

[18] Reproduit avec la permission du Kainai Board of Education, et collab., *Peoples and Cultural Change: Aboriginal Studies 20,* Edmonton (Alberta), Duval House Publishing Inc., 2005, p. 173.

© Alberta Education, Canada, 2006

Sagesse partagée

« Nous avions… nos propres enseignements, notre propre système d'éducation – l'enseignement de ce mode de vie était dispensé aux enfants [par] les grands-parents et les familles élargies; on leur enseignait comment voir et respecter la terre et tous les éléments de la Création.

Par cet enseignement, on [apprenait] aux jeunes les lois du Créateur, qu'elles étaient ces lois naturelles, qu'elles étaient ces lois des Premières nations. Les conversations tournaient autour d'un mode de vie basée sur les valeurs des Premières nations. Par exemple, … le partage, la compassion, le respect des gens, comment s'aider soi-même, l'entraide et le travail collectif… » [*Traduction*]

– Peter Waskahat, aîné cri, Première nation de Frog Lake

La nature holistique de l'éducation traditionnelle façonne les styles et les méthodes d'enseignement. Cette philosophie éducative valorise les apprenants, en leur montrant comment atteindre leurs objectifs individuels, tout en respectant les besoins collectifs de la collectivité. L'éducation transmet aux collectivités et aux familles autochtones les valeurs centrales.[19]

L'éducation autochtone traditionnelle prépare les élèves à vivre de façon intégrale. Elle est centrée sur une approche multidimensionnelle équilibrée qui permet de combler les besoins émotifs, mentaux, physiques et spirituels de l'apprenant.[20]

Les enseignants se concentrent sur ce que les apprenants peuvent faire au lieu de ce qu'ils ne peuvent pas faire. Les capacités uniques de chaque apprenant sont ainsi renforcées. Les stratégies d'enseignement traditionnel se distinguent par :

- de fortes composantes ou outils visuels;
- l'apprentissage dans la vie réelle plutôt que dans des décors artificiels;
- l'accent mis sur les gens et les relations au lieu de l'information.[21]

Dans les cultures autochtones, la connaissance est souvent intrinsèque à la langue de la collectivité. L'information semble être élaborée autour des relations telles que l'interdépendance des humains, des animaux, des plantes, de l'environnement et du Créateur. L'information est recueillie et partagée de façon intégrale. La tradition orale est utilisée pour s'assurer que la connaissance est transmise de génération en génération.

---

[19] Ibid.
[20] Ibid
[21] Ibid

© Alberta Education, Canada, 2006

Histoires partagées

> « Traditionnellement, les connaissances culturelles autochtones sont transmises et documentées principalement par la tradition orale, mais aussi par des moyens comme des productions théâtrales et des spectacles de danse. Elles sont consignées sur des artéfacts, tels que les ceintures wampums, les parchemins en écorce de bouleau, les mâts totémiques, les pétroglyphes et les masques. C'est la manière autochtone de transmettre les connaissances et de consigner l'information et l'histoire. » [*Traduction*]
>
> – Greg Young-Ing
> dans la Commission royale sur les peuples autochtones 1996c, p. 591

Au centre de l'éducation traditionnelle se situent la spiritualité autochtone et la connaissance traditionnelle. Les aînés jouent un rôle crucial dans la transmission de la connaissance traditionnelle aux élèves. Les enseignements holistiques et les conseils des aînés apportent de la continuité dans la vie des élèves – ils apprennent des aînés tant à l'école qu'en dehors de l'école. En présidant des cérémonies telles que les « sueries » et la cérémonie du calumet et en y donnant leurs instructions, les aînés enseignent aux apprenants d'honorer ce qui est sacré dans l'univers et en eux-mêmes. Ces cérémonies sont des outils puissants qui servent à montrer aux apprenants qu'ils sont des membres à part entière et respectés de leur collectivité.[22] L'adhésion aux protocoles cérémoniaux peut aussi permettre aux personnes de s'autodiscipliner et de renforcer leurs liens avec les autres, ainsi qu'avec le monde matériel et spirituel qui les entoure.

Comme tous les peuples, les Autochtones dépendent de l'éducation pour assurer leur culture. En ayant recours à l'importante participation des parents et de la collectivité, les éducateurs autochtones s'efforcent de développer des qualités et des valeurs chez leurs élèves qui incluent le respect des aînés, la tradition culturelle, le leadership, la générosité, l'intégrité, la sagesse, la compassion pour les autres et la vie en harmonie avec l'environnement.[23]

Pour commencer : Apprendre à connaître et à enseigner les cultures autochtones

Plus les enseignants en connaissent sur l'histoire, les langues et les cultures des peuples autochtones, plus ils sont à l'aise d'utiliser l'éventail des ressources et de matériel mis à leur disposition. Envisager les stratégies suivantes pour apprendre à connaître et à enseigner les cultures autochtones.

Commencer par les élèves

Les élèves peuvent être une mine d'information. Abordez-les de façon discrète, car bien des élèves autochtones ne veulent pas se démarquer de leurs confrères ou consœurs de classe. Demandez-leur ce qu'ils connaissent de leur langue et de leur culture. Demandez-leur qui ils connaissent dans leur

[22] Ibid..
[23] Ibid.

© Alberta Education, Canada, 2006

collectivité. Ils sont peut-être en mesure de proposer des personnes avec qui les enseignants peuvent s'entretenir ou que les enseignants peuvent inviter dans la classe.

Apprendre à connaître les parents

Encouragez les parents à visiter la salle de classe. Donnez suite aux invitations des parents de venir les visiter à la maison ou dans la collectivité, par exemple lors d'une danse ronde ou d'un pow-wow. Demandez-leur des suggestions à propos de gens qui pourraient venir en classe et de vous présenter à des personnes et à des organismes dans la collectivité.

Communiquer avec les organismes pertinents

Demandez si l'autorité scolaire ou une autorité voisine a des conseillers autochtones ou des agents de liaison, et faites-en la connaissance. La plupart des établissements postsecondaires en Alberta ont des agents de liaison qui sont au courant des évènements et des ressources communautaires à l'intention des peuples autochtones. Les Centres d'amitié peuvent mettre les enseignants en contact avec des personnes qui peuvent visiter la classe. Ils sont également une bonne source d'information à propos des évènements et des ressources communautaires.

Chercher des ressources

Les enseignants peuvent utiliser des ressources imprimées, des sites Web, des vidéos et d'autres sources d'information pour accroître leur propre sensibilisation culturelle et encourager la continuité culturelle dans le programme d'études qu'ils enseignent. Les parents et d'autres membres de la collectivité peuvent fournir une excellente rétroaction concernant le bien-fondé et la validité culturelle des ressources à utiliser dans la salle de classe.

S'informer au sujet des problèmes contemporains dans la collectivité autochtone

Suivez les nouvelles dans les grands journaux, mais cherchez à en savoir davantage. Lisez un journal autochtone. Visitez le site Web d'un organisme autochtone.

Être prêt à y consacrer du temps

Soyez conscient qu'il faudra du temps pour connaître la collectivité et y établir des relations. Lorsque les gens se rendent compte qu'un enseignant est sincère, ouvert et respectueux, la plupart apprécieront l'intérêt et l'effort de cet enseignant.

Participer à des occasions de perfectionnement professionnel

Recherchez les occasions de perfectionnement professionnel continu et multidimensionnel qui favoriseront la compréhension des problèmes contemporains touchant les élèves des Premières Nations et les élèves métis et inuits et explorez des stratégies de réflexion qui répondront le mieux aux besoins de ces élèves.

© Alberta Education, Canada, 2006

Chapitre 2

Les élèves autochtones :
Qui sont-ils? Comment apprennent-ils?

Les renseignements et les anecdotes fournis dans le présent chapitre aideront l'enseignant à :

- reconnaître les élèves autochtones en tant qu'apprenants individuels dans un contexte culturel;
- mieux comprendre comment les influences de la famille, de la culture et de la langue ont une incidence sur les forces et les faiblesses d'apprentissage de chaque élève;
- adopter une approche visant à cerner les besoins des élèves en reconnaissant leurs points forts;
- cultiver une relation continue avec chaque élève afin de répondre à ses besoins en matière d'apprentissage et de développer ses forces.

Selon la vision du monde des Autochtones, chaque individu est unique et a le potentiel de s'actualiser. Cette vision commune reconnaît que chaque élève possède la capacité d'apprendre. La question qui se pose est comment l'élève apprend-il le mieux?

Le rôle de l'enseignant est de faciliter le processus d'apprentissage en découvrant comment l'élève peut atteindre son plein potentiel. La meilleure façon pour l'enseignant d'aider ses élèves à atteindre leur plein potentiel est d'apprendre à les connaître individuellement en tant qu'apprenants dans leur contexte culturel. Pour ce faire, l'enseignant doit :

- savoir comment les élèves expriment les visions autochtones du monde ainsi que la culture de leurs familles et de leurs collectivités;
- savoir comment les élèves apprennent afin de pouvoir adapter ses techniques pédagogiques dans le but de faciliter l'apprentissage;
- favoriser la pédagogie de la réussite en montrant aux élèves comment faire pour connaître la façon dont ils apprennent le mieux (métacognition) et comment se servir de leurs techniques d'apprentissage uniques pour maîtriser le contenu du programme d'études.

Sagesse partagée

Importance des relations
« Les enseignants doivent apprendre à faire part de la nature de la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves de telle sorte que les enseignants et les élèves sachent que les modèles auxquels ils sont habitués sont complémentaires ou peuvent causer un conflit... Lorsque les enseignants et les élèves estiment qu'ils peuvent retirer quelque chose de la relation, des progrès peuvent alors être enregistrés en ce qui concerne l'atteinte du désir mutuel de réussir. » [*Traduction*]

– Wilson, 2001

© Alberta Education, Canada, 2006

Il est difficile de bien comprendre comment les visions du monde et les cultures ont une influence sur les élèves, car elles se retrouvent dans tous les aspects du processus d'apprentissage. Les enseignants en ont encore beaucoup à apprendre.

Ça vaut la peine d'être patient. Les aînés ont grand espoir que le système d'éducation et les enseignants seront en mesure d'aider les enfants autochtones. Les collectivités autochtones ont des normes élevées en ce qui a trait à l'éducation de leurs enfants. Non seulement ils veulent voir leurs enfants réussir, ils veulent également des occasions d'apprentissage de qualité dans leur collectivité. Le temps consacré à connaître les élèves et à se familiariser avec leurs styles d'apprentissage permet d'établir la base d'une relation d'apprentissage solide.

Apprendre à connaître les élèves : Famille, identité culturelle et langue

Selon les visions holistiques du monde des collectivités autochtones, l'enseignant n'est pas simplement responsable de l'enseignement de l'enfant qui fréquente l'école, mais de l'enseignement de l'enfant en tant que membre d'une famille, d'une collectivité et d'une culture. Il importe de connaître chaque élève en tant qu'individu. De cette façon, les enseignants peuvent commencer à découvrir la spécificité culturelle de leurs élèves autochtones, au lieu de se fier aux idées préconçues qu'ils ont de leurs élèves, de leurs familles et de leurs collectivités.

Même si le besoin d'établir une relation peut sembler aller de soi, dans le cas des élèves autochtones, il s'agit d'une étape essentielle qui consiste à établir un lien avec une culture dans laquelle l'apprentissage est basé, d'abord et avant tout, sur les relations interpersonnelles. La gentillesse, la confiance et une prise de conscience positive en ce qui a trait à la famille et à la culture permettent aux élèves de se sentir acceptés et de vouloir fréquenter l'école tous les jours.

En entrant dans la salle de classe, certains élèves autochtones ont la même apparence et le même comportement que les autres élèves; ils portent les mêmes vêtements, parlent de la même façon et adoptent des attitudes semblables. Certains d'entre eux ont même les cheveux blonds, les yeux bleus et le teint pâle. D'autres élèves autochtones peuvent avoir une apparence ou un comportement différent des autres élèves.

Quelle que soit leur apparence extérieure, les élèves des deux groupes sont probablement le plus influencés par les éléments de leur histoire, de leur famille et de leur culture. Comprendre cette réalité signifie qu'on comprend le contexte de la salle de classe au sein de la collectivité. Ces influences sont tellement enracinées que même les élèves ne se rendent pas toujours compte de leur présence et ne seraient pas en mesure d'expliquer comment ces influences les touchent.

© Alberta Education, Canada, 2006

Plus les enseignants connaissent ces influences, plus ils ont les renseignements dont ils ont besoin pour comprendre comment vivent leurs élèves.

Famille

C'est au sein de la famille que l'enfant commence ses apprentissages. Comme dans le cas de tous les élèves, la vie scolaire des élèves autochtones sera grandement touchée par leur vie familiale. Bien que chaque famille soit unique et que le contexte familial puisse varier d'un contexte très traditionnel à un contexte pratiquement assimilé, les traits familiaux suivants sont très communs pour un bon nombre d'élèves.

- Un bon nombre d'élèves autochtones ont une grande famille élargie. Leur concept de « proche » parent peut inclure des personnes qui, dans d'autres cultures, seraient considérées comme des parents « éloignés ».
- Il est de pratique courante que des adultes autres que les parents (grands-parents, tantes, oncles, cousins, sœurs ou frères aînés) prennent la responsabilité des adultes en ce qui a trait à l'école.
- Soixante-cinq pour cent des enfants autochtones dans les réserves et cinquante pour cent des enfants en milieu urbain demeurent avec deux parents. À titre de comparaison, 83 % des enfants non autochtones demeurent avec deux parents (Statistique Canada, recensement de 2001).
- En raison du choc culturel et de l'incompréhension entre les cultures, environ 5 % des enfants autochtones en milieu urbain ne demeurent plus avec leurs parents, mais plutôt avec d'autres membres de la famille ou d'autres personnes, en comparaison avec 0,6 % des enfants non autochtones (Statistique Canada, recensement de 2001). Un grand nombre de ces enfants sont dans un foyer d'accueil.
- Un nombre croissant de familles autochtones demeurent en milieu urbain. Un bon nombre de parents et d'élèves plus âgés déménagent des réserves ou des petites communautés vers les centres urbains pour travailler ou pour aller aux études, laissant ainsi derrière eux les membres de leur famille élargie. En déménageant, ils doivent souvent laisser derrière eux les amis et la famille qui les appuient et ils doivent s'adapter à un mode de vie différent.
- Les évènements et les réunions de famille sont très importants; les élèves pourraient devoir s'absenter pendant plusieurs jours à la fois pour y assister.
- Les familles autochtones utilisent souvent une approche non structurée pour guider leurs enfants. Cette philosophie découle de la vision selon laquelle tout le monde a le droit de prendre ses propres décisions. Cette non-ingérence pourrait parfois être perçue comme de l'insouciance ou de la permissivité. Cependant, la réalité est tout autre. Il s'agit plutôt d'une technique utilisée dans l'éducation des enfants qui veut que l'enfant évolue et devienne autonome très tôt dans sa vie. La non-ingérence reflète également la préférence d'un apprentissage acquis par l'expérience.

© Alberta Education, Canada, 2006

Sagesse partagée

Non-ingérence
« L'être spirituel exige essentiellement que les personnes cherchent leur place dans l'univers; le reste suit en temps opportun... Étant donné que tout a été créé dans un but précis, personne ne devrait avoir le pouvoir de s'ingérer ou d'imposer aux autres le chemin jugé le meilleur. » [*Traduction*]

– Garrett, et collab. 2003, p. 229

- Les sœurs et frères aînés peuvent être appelés à aider leurs parents à s'acquitter des tâches à la maison et doivent souvent s'occuper des plus jeunes enfants. Cela peut donc nuire à leur capacité de participer aux activités parascolaires et de respecter les échéances en ce qui a trait aux devoirs et aux projets demandés.
- L'expérience est au cœur même de l'apprentissage autochtone traditionnel. Les cultures autochtones sont basées sur des traditions orales. En raison de l'influence de ces traditions orales, un grand nombre de parents et de grands-parents des élèves ont très peu de livres chez eux. Pour cette raison, certains élèves autochtones n'ont peut-être pas été exposés à la lecture au même point que les élèves des autres cultures et ces élèves pourraient, par conséquent, y accorder une moins grande importance.

En se renseignant davantage sur les familles et les cultures, l'enseignant serait mieux en mesure :
- de reconnaître les influences culturelles qui ont une incidence sur l'apprentissage;
- de souligner les valeurs positives transmises par la culture des élèves;
- de créer des liens importants entre les cultures autochtones et le programme d'études;
- de reconnaître et d'éliminer les stéréotypes;
- de faire fructifier les forces des élèves.

Identité culturelle

Dans le courant dominant, lorsque des personnes se rencontrent pour la première fois, ils se demandent leur nom et ce qu'ils font comme travail. Dans la collectivité autochtone, les personnes ont plutôt tendance à se demander leur nom, qui est leur famille et d'où ils viennent. Les réponses à ces questions en disent long sur la langue, les traditions et les coutumes de l'autre personne et aident à établir une relation.

Comment l'enseignant fait-il pour savoir quels élèves sont autochtones?
La couleur de la peau, des cheveux et des yeux ne permettra pas d'identifier les élèves autochtones et, dans de nombreux cas, le nom de famille non plus. La meilleure façon pour l'enseignant d'apprendre à connaître les antécédents des élèves est en partageant des anecdotes et des renseignements sur soi-même. Cela fournit un modèle pour l'élève. Ensuite, quand l'occasion se présente, l'enseignant peut inviter les élèves à partager des renseignements sur eux-mêmes et sur leurs cultures.

© Alberta Education, Canada, 2006

Souvent, les élèves se sentent plus à l'aise de partager ce genre de renseignements individuellement plutôt que devant un grand groupe. Voici des exemples de questions que l'enseignant pourrait poser à ses élèves

- Sont-ils des membres des Premières nations, des Métis ou des Inuits? Comment s'identifient-ils?
- Parlent-ils une langue autochtone? Leurs parents ou grands-parents parlent-ils une langue autochtone?
- Quels sont les évènements spéciaux dans leur collectivité, par exemple, des rodéos, un pow-wow ou des compétitions de violon?
- Que savent-ils au sujet de leur histoire et de leur culture? Sont-ils intéressés à en savoir davantage?
- Comment décrivent-ils leur famille?

Il faut respecter le fait que ce ne sont pas tous les élèves qui veulent qu'on les identifie comme étant autochtones en présence de leurs pairs. Lors de la colonisation, de nombreux Autochtones ont appris qu'ils devaient avoir honte de leur identité culturelle et, pour cette raison, certains élèves pourraient prétendre faire partie d'un autre groupe ethnique. Ces élèves bénéficient quand même de la sensibilisation culturelle et du respect que les enseignants établissent dans la salle de classe. Les élèves pourraient révéler leur identité lorsqu'ils se sentent à l'aise de le faire dans la salle de classe.

Sagesse partagée

Prendre le temps
« Lorsque vous prenez le temps de parler aux élèves, n'oubliez pas que les premiers instants sont sacrés, car ils nécessitent le respect de la dignité de chaque personne que vous rencontrez. Prenez le temps d'écouter avec votre cœur. » [*Traduction*]

– Enseignant autochtone

Préservation des langues

Un grand nombre d'Autochtones en Alberta sont préoccupés par la perte continue de connaissance des langues autochtones. Environ 25 % des Autochtones au Canada peuvent entretenir une conversation dans une langue autochtone. L'utilisation de la langue des Cris, des Ojibwas et des Pieds-Noirs a diminué entre 1996 et 2001 (Statistique Canada, recensement de 2001). Le dynamisme d'une langue ne se maintient que grâce à son utilisation régulière.

Alberta Education a pris des mesures pour promouvoir la culture et la langue dans les écoles de l'Alberta. Des cours de niveau 10, 20 et 30 sur la langue des Pieds-Noirs et des Cris sont offerts dans un certain nombre d'écoles secondaires de deuxième cycle. Les ressources d'apprentissage pour les écoles secondaires de premier cycle pour la langue des Pieds-Noirs et celle des Cris-des-Plaines ont été développées en collaboration avec les autorités scolaires des Premières nations (p. ex., le conseil scolaire Kainai de la Réserve des Gens-du-Sang et le traité n° 6 de Tribal Ventures). De plus, Alberta Education

© Alberta Education, Canada, 2006

et le Alexis Board of Education sont en train de mettre au point des cours de langues stoney et nakoda.

Influence de la langue

En raison de son influence sur leur façon de penser, et sur leur savoir, plusieurs Autochtones indiquent que la culture *est* leur langue. La structure linguistique est bien ancrée dans la vie des élèves autochtones, de leurs familles et de leurs collectivités, quel que soit leur niveau de connaissance d'une langue autochtone. En fait, l'influence de la structure linguistique se fait normalement sentir sur trois générations; c'est-à-dire l'élève dont les arrière-grands-parents sont les derniers de la famille à parler une langue autochtone sera également influencé par la structure linguistique.

La langue maternelle de certains élèves est une langue autochtone. Lorsqu'ils parlent anglais, ces élèves sont constamment en train de traduire leurs pensées. Ce processus peut s'avérer difficile, car la signification des mots et les façons de penser qui sont uniques à leur langue maternelle sont très différents de l'anglais.

Sagesse partagée

« La simplicité de notre vie quotidienne ne signifie pas que notre vocabulaire est simple et qu'il se limite à quelques grognements incompréhensibles. Il est vrai que nous avons quelques virelangues, ce qui démontre bien que la langue crie est très complexe. Nous avons toutes les raisons de croire que notre langue est belle et qu'elle est, de surcroît, expressive et descriptive...

Prenons, par exemple, le mot « neige ». [...] le mot cri pour neige est *kona*, tandis que le mot neiger est *mispon*, l'expression neige fondante est *sasken*, le terme chasse-neige basse (poudrerie) est *piwon* et l'expression banc de neige est *papestin*. [...] nous ne formons pas de nouveaux mots relatifs à la neige en ajoutant des mots au terme *kona*. » [*Traduction*]

– Dion, 1979, p. 2

Pour les personnes parlant une langue autochtone, la langue anglaise peut sembler très linéaire et peu spécifique. Il est important d'accorder suffisamment de temps aux élèves afin qu'ils puissent exprimer leurs pensées et trouver des moyens leur permettant de s'exprimer plus clairement et plus facilement.

Il est également important d'être conscient du ton, du volume et de la sonorité de la voix. Les personnes parlant une langue autochtone adoptent souvent un ton plus doux. Ils sont très attentifs à l'accentuation et à l'intonation de la voix. Ils sont donc souvent très sensibles non seulement aux paroles qui sont dites, mais aussi *comment* elles sont exprimées. Les Autochtones font souvent de l'humour; il y a beaucoup de gaieté dans les conversations autochtones.

© Alberta Education, Canada, 2006

Les langues des collectivités autochtones des élèves peuvent avoir une grande influence sur leur pensée et leur structure linguistique, même s'ils ne parlent pas eux-mêmes la langue. Par exemple, les personnes ayant des antécédents culturels différents utilisent des pauses différentes au cours de la conversation (délais avant de répondre). Les pauses au cours de la conversation chez les Européens ont tendance à être de moins de deux secondes. La pause au cours de la conversation chez les Autochtones a plutôt tendance à atteindre les quatre ou cinq secondes.

Pour cette raison, les élèves autochtones pourraient avoir de la difficulté à participer à des discussions en salle de classe, car, de façon générale, les élèves fournissent leurs opinions dès que l'autre a fini de parler.

Pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves autochtones, les enseignants peuvent augmenter la « période de réflexion » après avoir posé une question et avant de demander une réponse. Il a été démontré qu'une bonne période de réflexion augmente la longueur et la qualité des réponses fournies par les élèves.

Sagesse partagée

Période d'attente
« La pédagogie autochtone permet la recherche cognitive des élèves liée aux processus d'apprentissage qu'ils peuvent intérioriser, et les enseignants autochtones accordent une période de réflexion entre l'observation et l'action. » [*Traduction*]

– Battiste, 2002, p. 18–19

Mettre l'accent sur les forces

Pour évaluer les besoins et les préférences en matière d'apprentissage des élèves autochtones, surtout ceux qui ont de la difficulté à l'école, il peut s'avérer efficace d'adopter l'approche qui vise à reconnaître les forces des élèves et de mettre l'accent sur ces forces. Les modèles positifs, comme l'approche de développement positif des jeunes (Seita et Brendtro, 2002), indiquent les moyens par lesquels les élèves font face avec succès à diverses situations, y compris un éventail de forces qu'on ne retrouve généralement pas dans le cadre d'une salle de classe.

Les approches positives tiennent compte des besoins des élèves et des défis auxquels ils sont confrontés. En effet, elles établissent un juste équilibre avec les modèles d'évaluation qui tendent à insister davantage sur les points faibles des élèves plutôt que sur leur potentiel.

L'approche positive de développement des jeunes est fondée sur quatre principes, à savoir les relations, la continuité, la dignité et les possibilités, comme cadre d'évaluation mettant l'accent sur les forces.

© Alberta Education, Canada, 2006

Relations

- Qui sont les personnes importantes dans la vie d'un élève?
- Quelles sont les relations de l'élève avec la famille, les amis et la collectivité?
- Sur qui l'élève compte-t-il pour obtenir de l'aide?
- Quelles aptitudes en relations humaines l'élève possède-t-il?

Continuité

- Quels sont les défis de la vie auxquels est confronté l'élève?
- Comment l'élève relève-t-il ces défis?
- Quelles difficultés l'élève a-t-il surmontées?
- Comment l'élève s'y prend-il pour demander de l'aide lorsqu'il est aux prises avec ces défis?
- À qui l'élève demande-t-il de l'aide?
- Comment est-il possible d'aider l'élève aux prises avec ces défis de la vie?

Dignité

- Quelle opinion l'élève a-t-il de lui-même?
- Quels sont les espoirs et les rêves de l'élève?
- L'élève éprouve-t-il le sentiment de maîtriser sa vie?
- Comment l'élève traite-t-il les autres?
- Comment est-il possible de soutenir l'élève dans le développement de son estime de soi et de ses forces?

Possibilités

Comment est-il possible de soutenir l'élève dans le développement :

- d'un sentiment d'appartenance,
- d'un sentiment de maîtrise,
- d'un sentiment de responsabilité et d'autonomie,
- d'un sentiment de partage, de générosité et de compassion?

Ces quatre principes sont des modèles visant la reconnaissance des forces des élèves plutôt que les interventions remédiant aux défauts. Le but est de créer des milieux où tous les élèves pourront s'épanouir et grandir.

Aider les élèves à se renseigner sur l'apprentissage

Penser à penser et apprendre à apprendre – ou métacognition – est essentiel au travail avec les élèves autochtones. Plus les élèves peuvent reconnaître et expliquer les processus et les styles d'apprentissage qui fonctionnent le mieux dans leur cas, et dans quelles situations cela se produit, plus il leur sera facile d'apprendre et plus il sera facile à leurs enseignants d'appuyer leur apprentissage.

Le processus visant à aider les élèves à se renseigner sur leur apprentissage est :

- une collaboration – l'enseignant et l'élève travaillent ensemble dans une relation;

© Alberta Education, Canada, 2006

- un dialogue continu – parler de l'apprentissage fait partie de la routine de la classe, que ce soit de façon individuelle, en groupes ou avec la classe entière;
- fondé sur l'observation et l'écoute – l'élève est le mieux placé pour connaître ses capacités et ses besoins en matière d'apprentissage.

Dans ce processus, la réflexion constitue une part importante de toute activité d'apprentissage. Les enseignants peuvent s'attendre à ce que ces réflexions deviennent plus détaillées et complexes au fur et à mesure que l'année scolaire avance. Plus les élèves se renseignent sur l'apprentissage, plus ils sont en mesure de relever leurs propres défis d'apprentissage, de montrer *leurs* apprentissages aux autres élèves et de le montrer à d'autres enseignants. Ils assument davantage la responsabilité de leurs propres apprentissages.

Cette maîtrise devient de plus en plus importante au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité et changent de classes et d'écoles où l'on demande de solides habiletés en matière d'autonomie sociale pour réussir.

Témoignage d'un enseignant

Apprendre en observant
« J'ai invité un enseignant initié aux valeurs traditionnelles à informer la classe au sujet des tipis. Sa méthode était vraiment intéressante. Il a montré aux élèves comment dresser le tipi, puis les a mis en groupes dans lesquels ils devaient monter des tipis sur modèle. Il ne les a pas guidés verbalement; il n'a fait que les observer. Lorsqu'il a remarqué que les élèves éprouvaient de la difficulté, il leur a demandé de regarder de nouveau sa démonstration. Il leur a permis d'apprendre en les laissant agir; il n'a jamais semblé douter qu'ils y parviendraient, et il avait raison. Quant aux élèves, ils étaient contents d'avoir pu y arriver seuls. En songeant à l'apprentissage expérientiel et à la somme de connaissances apprises par les élèves grâce à l'observation, cela m'apparaît être une méthode que j'aimerais essayer moi-même. »

Styles d'apprentissage privilégiés

« Dans la pensée autochtone, une personne entière possède un esprit, un cœur, un cerveau et un corps, c'est-à-dire qu'elle a la capacité d'observer, de sentir, de connaître et d'agir. Par conséquent, dans le processus d'apprentissage, une personne entière utilise ses capacités physiques, mentales, affectives et spirituelles lorsqu'elle reçoit des données ou de l'information qui doivent être traitées par le cerveau » (Hill, 1999, p. 100).

Il n'existe aucun « style d'apprentissage unique aux apprenants autochtones ». Lorsque les élèves comprennent la manière dont ils reçoivent de l'information et la traitent et qu'ils déterminent leurs styles d'apprentissage privilégiés, ils augmentent leur capacité à maîtriser leurs propres processus d'apprentissage.

© Alberta Education, Canada, 2006

Témoignage d'un enseignant

Méthode d'apprentissage favorite des élèves
Une enseignante titulaire que nous connaissons utilise une boîte de commentaires afin de connaître les expériences de ses élèves. Voici certains commentaires qu'elle a recueillis lorsqu'elle a demandé à ses élèves quelle était leur méthode d'apprentissage favorite.

« J'apprends en agissant. »
« Lorsque j'étudie, j'aime mâcher de la gomme et m'amuser avec une chaîne porte-clés, une bande élastique ou autre chose. »
« J'apprends en lisant et en surlignant ce que j'ai lu. »
« J'aime construire des choses et travailler avec mes mains. »
« J'apprends en lisant et en répétant ensuite à voix haute. »
« J'apprends en travaillant lentement et en comprenant le problème. »
« J'écoute de la musique lorsque je fais mes devoirs ou étudie. »
« J'apprends en travaillant avec d'autres personnes. »
« J'apprends en observant et en observant encore l'apprentissage d'autres personnes. »
« Je suis plus attentif en classe lorsque je gribouille ou dessine quelque chose. »
« J'apprends en observant, en goûtant, en écoutant, en entendant, en utilisant tous mes sens. »

Quel a été le commentaire de l'enseignante lorsqu'elle a lu ces réponses?

« Il est clair que chaque élève apprend d'une façon qui lui est propre. Je repense au nombre de fois où j'ai limité l'apprentissage en déterminant le processus d'apprentissage. »

Éducatrice autochtone, Diane Hill utilise un cercle pour illustrer les quatre étapes comprises dans le cycle du processus d'apprentissage, c'est-à-dire observer, sentir, connaître et agir.[1] Chaque type d'apprenant trouve place à l'intérieur du cercle. Le fait que les élèves apprennent mieux en observant, en sentant, en connaissant ou en agissant indique s'il s'agit d'apprenants intuitifs, émotionnels-relationnels, axés sur le mental ou axés sur le physique.

La première étape de ce cercle fait appel à l'esprit et à la capacité d'observation. Elle débute avec le niveau de conscience relatif à soi, à la famille, à la collectivité, aux nations et à l'univers.

La deuxième étape du cercle a trait au cœur et à la capacité de sentir. Cette étape nécessite que l'apprenant prenne une décision pour composer personnellement avec la nouvelle information et les problèmes qui surviennent. Certains des nouveaux renseignements vont contredire les hypothèses, les croyances et les attitudes de l'apprenant, occasionnant ainsi une lutte interne.

[1] Utilisé avec la permission de Diane Hill, « Holistic Learning: A Model of Education Based on Aboriginal Cultural Philosophy » (thèse de maîtrise non publiée, Université St. Francis Xavier, Antigonish, Nouvelle-Écosse, 1999). © Diane Hill, Ph. D. (abd). 1999. Thèse de maîtrise non publiée. Courriel : dianhill@worldchat.com

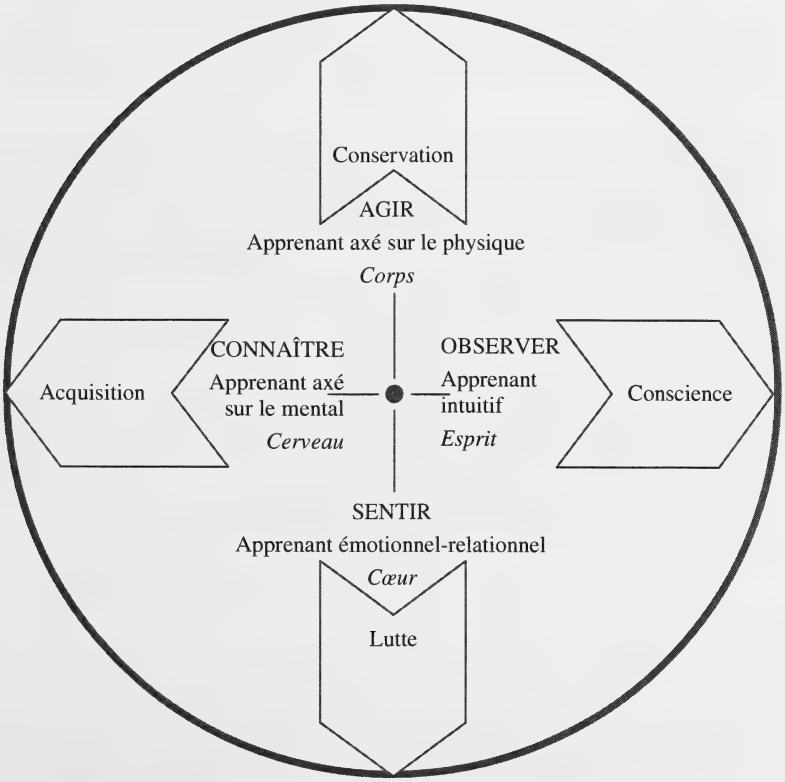
© Alberta Education, Canada, 2006

La troisième étape du cercle concerne le cerveau et la capacité de connaître. L'apprenant doit résoudre les contradictions auxquelles il a été confronté au cours de l'étape précédente et se servir de ces résolutions pour acquérir de nouvelles connaissances.

L'étape finale du cercle concerne le corps et la capacité d'agir. Cette étape représente la conservation. Une fois que l'apprenant a fait l'expérience de la conscience, de la lutte et de l'acquisition des trois premières étapes, la nouvelle image qu'il a de lui-même peut alors être conservée.

Même si généralement le chemin typique à travers le cercle d'apprentissage semble commencer avec la conscience et se déplacer vers l'action, il n'est pas obligatoire pour les apprenants de suivre les étapes en ordre; ils peuvent, par exemple, débuter avec leurs styles d'apprentissage privilégiés.

Les enseignants peuvent examiner ce cercle d'apprentissage lorsqu'ils planifient des activités d'apprentissage qui mobilisent et motivent les élèves et tiennent compte de leurs besoins.



© Alberta Education, Canada, 2006

Sagesse partagée

Utilisation du cercle dans le but de favoriser la compréhension
« J'ai constaté que lorsque je montre le cercle et explique la spirale continue de la conscience, de la lutte, de l'acquisition et de la conservation qu'un apprenant autochtone analphabète connaît, les apprenants comprennent mieux leurs propres capacités d'apprentissage. Le partage de cette information avec eux permet également d'accroître leur confiance en moi en tant que praticien encourageant et compréhensif. » [*Traduction*]

– Swanson, 2003, p. 64

© Alberta Education, Canada, 2006

Chapitre 3

La salle de classe :
Une communauté d'apprenants

Le présent chapitre aidera les enseignants à :

- comprendre la manière dont l'aménagement physique de la classe touche l'apprentissage et prendre les mesures nécessaires pour créer une atmosphère sécuritaire, accueillante, intéressante et respectueuse;
- comprendre les liens qui existent entre le milieu affectif et le concept de soi et le succès de l'apprentissage, et prendre les mesures nécessaires pour créer chez les élèves un fort sentiment d'appartenance à la collectivité;
- intégrer du contenu autochtone dans le programme éducatif.

Il est possible qu'un grand nombre de modèles de stratégies et de facteurs puissent profiter à tous les élèves, pas seulement aux élèves autochtones.

La salle de classe n'est pas considérée comme un simple endroit. Les enseignants et les élèves y créent un environnement. Lorsque l'atmosphère est chaleureuse, hospitalière et accueillante, les élèves se sentiront probablement en sécurité et à l'aise.

Lorsqu'ils se présentent dans la salle de classe et qu'ils ressentent les fondements de la reconnaissance et du respect, à savoir la continuité culturelle, les élèves autochtones peuvent mieux participer aux activités d'apprentissage en classe, assumer la responsabilité de leur propre apprentissage, affronter les défis éventuels et les relever.

Sagesse partagée

La vie en tant que collectivité
« La première étape de la création d'une communauté d'apprentissage vise à développer le sens d'appartenance au sein de la salle de classe. Ayant survécu aux hivers rigoureux, nous [le peuple autochtone] avons donc adopté de merveilleux styles de vie au sein de la collectivité. Nous avons des histoires, des rires et des moments tranquilles de tendresse et tout le travail exigeant que nous effectuons en collaboration facilite la survie de la collectivité… Vivre en tant que collectivité de cette manière est absolument essentiel pour nos jeunes. » [*Traduction*]

– Enseignant autochtone

Une recherche récente portant sur l'apprentissage cérébral dévoile l'importance de l'état affectif ou émotionnel de l'apprenant pendant le processus d'apprentissage. Lorsque les élèves se sentent en sécurité et à l'aise, ils peuvent apprendre plus facilement.

© Alberta Education, Canada, 2006

Un bon nombre d'élèves autochtones sont la cible d'actes racistes à l'école. Ils affirment souvent ne pas se sentir en sécurité à l'école et dans la salle de classe

D'autres élèves autochtones indiquent que même si les élèves et les enseignants font un effort pour les accueillir à l'école, ils se sentent toujours mal à l'aise, comme des étrangers.

Une communauté d'apprenants, où chacun des élèves est reconnu par ses pairs et ses enseignants comme membre valorisé et participant, améliore le milieu affectif et favorise donc le succès.

Systèmes vivants

La tradition autochtone considère la collectivité, donc le système d'enseignement, comme un processus vivant. La langue crie, par exemple, ne fait pas la même distinction entre les objets animés et les objets inanimés que le français. Certains objets, tels que les tables et les chaises qui, en français, sont typiquement inanimées, sont souvent considérés comme des objets vivants dans la langue crie.

Comme tout objet vivant, un système d'enseignement doit :

- respirer afin de s'alimenter;
- faire preuve d'interdépendance;
- être sensible à son environnement et toujours accueillir les commentaires;
- valoriser les dons que chaque aspect distinct apporte à l'ensemble.

La salle de classe doit prendre l'aspect d'un milieu vivant et dynamique qui se réinvente sans arrêt. Cette réinvention doit être fondée sur les relations cultivées avec les élèves et les parents au moyen du dialogue et doit tenir compte des besoins croissants des élèves en matière d'apprentissage.

Aménagement physique

Traditionnellement, dans la culture autochtone, une activité de groupe multisensorielle était souvent organisée pour favoriser l'apprentissage, à partir de l'observation jusqu'à la perception tactile et des essais pratiques. La classe avait lieu dans le foyer et le village et, sensiblement, dans le milieu naturel.

Sagesse partagée

Éducation autochtone traditionnelle
« L'enseignement et l'apprentissage en tribu s'intégraient à la vie quotidienne de l'enseignant et de l'apprenant. L'éducation en tribu était le résultat naturel des liens étroits établis entre les personnes et le milieu naturel. » [*Traduction*]

– Cajete, 1994, p. 33

© Alberta Education, Canada, 2006

Examiner comment la disposition de la salle de classe peut toucher le niveau de bien-être des élèves. L'aménagement physique de la salle de classe doit offrir la souplesse nécessaire pour intégrer plusieurs moyens d'apprentissage. Tous les élèves peuvent profiter d'un milieu physique que l'on peut adapter en déplaçant des meubles et en changeant les supports visuels. Demander aux élèves de contribuer à la conception de l'aménagement de la salle de classe. Utiliser le remue-méninges pour concevoir des idées et des solutions créatives.

Formation du cercle

Le cercle est une forme familière et sacrée dans de nombreuses cultures autochtones. Comme le révèlent la danse en cercle et le cercle de partage, le cercle symbolise plusieurs choses, y compris l'intégralité, l'inclusivité et les cycles de la vie.

Les relations, les discussions et la collaboration sont favorisées lorsque les élèves s'assoient en cercle dans la salle de classe. Que les tables et les pupitres soient placés en un seul grand cercle ou en plusieurs petits cercles, l'aménagement aide à créer une atmosphère communautaire et à encourager la collaboration au sein de chaque cercle où tous les élèves sont égaux. Certains élèves préfèrent travailler autour de tables rondes ou rassembler leurs pupitres pour former un groupe de travail.

Les enseignants peuvent facilement circuler autour de la salle pour communiquer avec chacun des élèves lorsque des groupes circulaires sont formés.

Témoignage d'un enseignant

Un seul grand cercle
« J'ai essayé beaucoup de façons différentes de disposer les pupitres et les tables au fil des ans, mais un seul grand cercle semble être ce qui fonctionne le mieux. Mon propre pupitre fait également partie du cercle. Lorsque nous sommes tous assis en cercle, nous nous voyons le visage et nous pouvons communiquer. Les élèves sont portés à participer plus souvent et à s'intéresser aux activités. Tous peuvent utiliser l'espace au centre du cercle pour donner des présentations ou faciliter le mouvement, les jeux et l'art dramatique, et je peux y enseigner également. Il facilite les déplacements et la communication avec chaque enfant. »

Sons, représentations visuelles et mouvement

Dans le cadre de l'éducation, les Autochtones considèrent la salle de classe comme un système vivant. Un système vivant subit des changements en matière de sons, de lumière, de représentations visuelles et de mouvement.

© Alberta Education, Canada, 2006

Les élèves autochtones ont des préférences et des besoins liés aux niveaux d'intensité et de contribution dans chacun de ces secteurs et ceux-ci sont susceptibles de changer d'heure en heure ou de jour en jour. Examiner les éléments du son, de la représentation visuelle et du mouvement et en faire l'essai pour créer l'ambiance dans la salle de classe

Sons

Le volume lié au travail productif en classe peut varier du silence absolu jusqu'au bourdonnement d'un petit groupe de travail affecté à un projet. Étudier les modèles de stratégies suivants pour s'assurer que les sons en classe contribuent au succès des élèves :

- utiliser diverses activités pour s'assurer que le niveau et le type de sons entendus en classe varient;
- aménager des espaces de travail tranquilles pour les élèves facilement distraits par les sons; envisager l'utilité d'un lecteur de CD et d'écouteurs pour que les élèves écoutent de la musique pendant qu'ils travaillent;
- utiliser de la musique de fond pour créer une ambiance;
- encourager l'essai de bouchons d'oreilles ou d'écouteurs par les élèves pour déterminer si les distractions sonores sont réduites;
- envisager l'utilisation de chaînes audio pour amplifier et clarifier la communication verbale;
- aménager un lieu tranquille, sans distraction, pour effectuer les tests.

Représentations visuelles

La continuité culturelle peut être créée de façon significative dans la salle de classe en reflétant couramment les expériences autochtones au moyen d'expositions et de projets artistiques. Demander à des personnes-ressources au sein de la collectivité autochtone (p. ex., parents, préposés aux Centres d'amitié, agents de liaison autochtones) d'aider à rassembler des affiches, des photos, des livres et des objets d'art aux fins d'exposition dans la salle de classe.

Penser à utiliser des références visuelles pour établir les horaires et les étapes d'une séquence. Elles comprennent le tableau de planification, la liste d'activités et la série de photographies étiquetées.

Les tubes fluorescents peuvent produire des effets néfastes sur la concentration et l'apprentissage chez certains élèves. Leurs yeux peuvent se fatiguer ou ils peuvent avoir des maux de tête vers la fin de la journée. Dans la mesure du possible, utiliser l'éclairage naturel ou éteindre quelques tubes fluorescents pendant la tenue de certaines activités.

© Alberta Education, Canada, 2006

Mouvement

Les élèves qui apprennent facilement à l'aide de mouvements kinesthésiques et tactiles profitent d'une approche active à l'apprentissage, telle que la fabrication, le modelage et la démonstration de la compréhension au moyen du mouvement et de l'art dramatique. La rétention et la compréhension de nouvelles habiletés et de nouveaux concepts sont facilitées lorsque ces types d'expériences concrètes sont offerts.

Certains élèves accordent beaucoup d'importance à la libre circulation. La création d'occasions qui facilitent la libre circulation pendant les activités d'apprentissage peut servir d'étape de soutien.

- Donner aux élèves le choix de rester debout plutôt que de s'asseoir pendant certaines activités.
- Offrir des moments et des activités qui comprennent le mouvement.
- Prévoir des occasions de mouvement pour les élèves qui subissent des tests.

Milieu affectif : Culture et concept de soi

Les élèves autochtones sont plus susceptibles de développer un concept de soi positif dans la salle de classe lorsque leur culture est valorisée et que leurs talents particuliers sont reconnus. Un concept de soi solide favorise l'apprentissage et forme la collectivité. Il permet aux élèves de dire « oui » à l'apprentissage et de prendre leur place dans la salle de classe : « Oui, je peux essayer. Je peux réussir. Je participerai. Je suis à ma place. Je me sens valorisé. »

Un concept de soi solide permet à un élève de quitter une salle de classe afin d'en intégrer une autre ou de changer d'école avec l'habileté à s'assumer et à pourvoir à ses besoins en matière d'apprentissage.

Comme pour toute autre chose, la culture est au cœur d'un concept de soi positif. Les élèves autochtones ont besoin de constater de manière systématique des reflets positifs de leur culture dans la salle de classe liés de manière significative à l'apprentissage de toutes les matières, à tous les niveaux, à savoir les sciences et les maths, ainsi que la littérature et la musique.

Sagesse partagée

Structure du doute
« Alors que le processus de réforme scolaire se poursuit, il importe que les chercheurs comprennent la structure du doute engendré au sein du peuple autochtone par le système d'enseignement en vigueur au Canada... Le doute de soi qui s'est développé a entraîné chez les élèves autochtones un sentiment de dévalorisation de leurs capacités inhérentes et de leurs talents. » [*Traduction*]

– Battiste, 2002, p. 27

© Alberta Education, Canada, 2006

Entretien du concept de soi

Les élèves entrent dans la salle de classe le premier jour de classe avec un concept de soi déjà formé par l'influence d'expériences antérieures sur lesquelles l'enseignant n'exerce aucun contrôle. Cependant, le concept de soi peut changer : pour le meilleur ou pour le pire

Traditionnellement, la collectivité se partageait l'enseignement d'une jeune personne. Les élèves étaient encouragés à découvrir leurs talents et toutes les personnes touchées comprenaient que l'apprentissage était réussi au fil du temps. Plusieurs personnes autochtones s'inquiètent du fait que, de nos jours, très peu de jeunes personnes reconnaissent leur propre valeur intérieure. À défaut de cette constatation, les élèves se sentent souvent dépourvus et découragés.

Il importe que les élèves prennent pleinement conscience de ce qu'ils sont et de la façon dont leurs habiletés leur permettent de contribuer au monde qui les entoure. Ce sens de continuité doit provenir des profondeurs de l'âme de l'élève.

Les enseignants des élèves autochtones jouent un rôle important en matière d'entretien du concept de soi de leurs élèves en :

- respectant les cultures autochtones et en leur accordant de l'intérêt;
- incorporant une continuité culturelle aux activités en salle de classe;
- faisant de la salle de classe un lieu propice au soutien des sentiments d'appartenance et de respect;
- comptant sur le succès de chaque élève et en trouvant les moyens nécessaires;
- visant les talents et les forces des élèves et en les encourageant à les utiliser pour affronter les défis;
- aidant les élèves à reconnaître et à s'approprier leurs succès, même minimes;
- communiquant avec les parents et les familles au sujet des réussites des élèves;
- laissant les élèves prendre de vraies décisions sur des choses qui les toucheront et en s'attendant à ce qu'ils partagent la responsabilité de ces décisions;
- rappelant aux élèves qu'ils ont la possibilité de faire des changements significatifs dans la classe, l'école et la collectivité et en leur offrant les occasions de le faire;
- prévoyant pour les élèves des occasions de contribuer et de se sentir solidaires du groupe en s'entraidant et en aidant l'enseignant;
- aidant les élèves à être effectivement autonomes sur le plan social.

© Alberta Education, Canada, 2006

Sagesse partagée

Confiance en soi
Développer un fort concept de soi n'est pas toujours facile, car parfois la vie est dure. Cependant, c'est dans les moments les plus difficiles que nous pouvons découvrir certains des dons les plus précieux en nous. Il est important que vous laissiez vos élèves savoir que les dons et la sagesse se gagnent souvent en relevant judicieusement des défis. Aidez-les à faire face aux petites choses de façon à ce qu'ils renforcent leurs dons. Comme le dit Hap Gilliland, « … la confiance en soi est la mémoire du succès » (1999, p. 79) [*Traduction*].

Un sentiment d'appartenance

Dans les traditions autochtones, la coopération et le partage sont les fondements sur lesquels les familles et les collectivités bâtissent leur survie. La compétition et l'accumulation de richesses personnelles ont souvent beaucoup moins d'importance que celle qu'elles ont dans la société en général.

Les élèves autochtones sont plus susceptibles de faire de leur mieux dans des collectivités scolaires où ils connaissent un sentiment de sécurité et d'appartenance et où ils se sentent respectés et valorisés en tant que personnes au sein du groupe.

Quand les enseignants reconnaissent calmement et respectueusement les forces uniques de chaque élève, les élèves savent qu'ils ont une place importante dans la classe. Pour de nombreux élèves autochtones, la vantardise et les fanfaronnades ne sont pas considérées comme appropriées sur le plan culturel; il est donc important que l'enseignant trouve des moyens d'exprimer sa reconnaissance envers les élèves sans attirer sur eux une attention gênante.

Quand les élèves sont capables de définir leur contribution unique à la collectivité scolaire, ils prennent aussi conscience de la manière d'utiliser leurs forces et leurs talents afin d'en faire profiter la classe dans son ensemble. Ce processus exige du temps et beaucoup de travail, et d'accorder une attention soutenue et égale à tous les membres de la classe.

Découvrir les talents cachés

Aide, humoriste, artisan de la paix, interprète, artiste, mathématicien, observateur – chaque élève possède un certain nombre de talents qu'il apporte à la classe.

© Alberta Education, Canada, 2006

Pour commencer à découvrir les talents scolaires des élèves, observez-les calmement dans des situations de groupe et dans des interactions individuelles avec les autres élèves.

- Comment les élèves montrent-ils leurs talents? Cachent-ils ou dissimulent-ils une force? Abusent-ils d'une force?
- Comment les talents des élèves peuvent-ils renforcer leur apprentissage?

Si les talents des élèves renforcent leur apprentissage et leur croissance, les enseignants peuvent favoriser cette force en trouvant des moyens de reconnaître et d'utiliser ces talents dans des activités de classe.

Si les talents sont employés à mauvais escient dans un comportement inapproprié, les talents d'un élève peuvent être négligés. Par exemple, des compétences linguistiques et logiques peuvent être négligées ou écartées chez un élève qui aime se disputer. De la même façon, des compétences de leadership peuvent ne pas être reconnues chez un élève jugé fauteur de troubles. Le défi consiste à aider les élèves à reconnaître leurs propres compétences, puis à les encourager à rediriger les compétences dans des directions positives.

Modélisation et renforcement

La réponse d'un enseignant aux élèves autochtones et son respect pour eux, pour leurs cultures et pour leurs talents donnera le ton aux autres élèves. Il existe de nombreuses occasions de modéliser le respect, la compassion et l'acceptation.

- Il importe de s'assurer d'appeler les élèves par leur nom sans l'écorcher. En raison de l'effet de la traduction, les prénoms de certains élèves peuvent paraître insolites. S'ils ont un prénom tel que « Robe de veau », ne pas l'abréger, par exemple en « Veau », utiliser le prénom entier.
- Se rappeler les intérêts personnels des élèves et y faire référence de façon à ce qu'ils se sentent importants et acceptés.
- Ne pas laisser un élève en humilier un autre. Enseigner aux élèves des stratégies pour réagir aux humiliations, comme le fait d'être affirmatif et de dire : « C'est une humiliation et je ne l'accepte pas ».
- Trouver des moyens de reconnaître régulièrement les forces des élèves, dans des contextes individuels et de groupe. Un grand nombre d'Autochtones ne favorisent pas l'éloge de la personne. Reconnaître ou célébrer les forces dans le contexte de la contribution que les élèves ont apportée à la collectivité, à la réussite d'un autre élève, à l'effort d'équipe ou à la classe en général.
- Élargir l'appréciation et l'acceptation en planifiant des activités qui mettent en valeur les cultures autochtones ainsi que les forces, les talents et les intérêts de chaque élève.
- Enseigner, modéliser et renforcer les habiletés sociales.

© Alberta Education, Canada, 2006

Témoignage d'un enseignant

Règles de classe
« Je dis à mes élèves que les règles et les lignes directrices existent pour que nous puissions tous utiliser nos dons sagement et contribuer à notre collectivité.

Quand nous établissons nos règles de classe, je contribue à la moitié des règles et les élèves élaborent l'autre moitié. Nous lisons les règles à voix haute et nous les pratiquons chaque jour. Je m'efforce tout particulièrement de respecter les règles. Comme les élèves apportent leur contribution aux règles, elles signifient beaucoup pour eux – ils veulent que leur classe fonctionne bien.

J'essaie aussi de reconnaître les élèves qui utilisent leurs dons et apportent une contribution et je leur donne des encouragements. »

Utiliser les pairs comme mentors et tuteurs

Rechercher des occasions pour les élèves autochtones, en particulier ceux qui se débattent avec leurs aptitudes aux études et leurs habiletés sociales, d'être des tuteurs pour les autres élèves. Les faire enseigner un domaine ou un concept qu'ils maîtrisent déjà. Cela augmentera non seulement leur concept de soi, mais les aidera aussi à éclaircir et à renforcer ce qu'ils ont appris. L'enseignement est souvent le meilleur moyen d'apprendre.

Les mentors peuvent aider les élèves à développer des habiletés sociales et des habiletés en matière d'amitié. Les mentors peuvent servir de modèles de comportements, de sources d'information, de lecteurs, de scribes et de copains d'étude. Comme ils parlent la même « langue » et qu'ils ont souvent des expériences similaires, les mentors peuvent créer une situation d'apprentissage plus détendue. Être conscient que les meilleurs élèves sont rarement les meilleurs tuteurs; ils pourraient ne pas être capables de se rattacher aux défis et aux luttes auxquels les autres élèves font face en matière d'apprentissage.

L'enseignement par les pairs peut être bénéfique pour les élèves autochtones, à la fois quand ils donnent des cours et quand ils en reçoivent.

Témoignage d'un enseignant

Partager des dons
« Un garçon de ma classe de 6e année est un artiste incroyable. Il a de la difficulté à développer ses compétences linguistiques, mais il communique admirablement par son art. L'enseignante de 8e année donnait un cours d'art dans un domaine où il excelle vraiment par son talent et elle lui a suggéré de venir dans sa classe afin d'enseigner, pour ainsi dire, cette leçon. Cette expérience l'a réellement encouragé! C'était tellement positif pour lui. »

© Alberta Education, Canada, 2006

Encourager le leadership

Dans les traditions autochtones, le leadership est enseigné par l'entremise du service – aider les autres est une composante cruciale de l'apprentissage. Traditionnellement, être un bon aide est une valeur importante à respecter. Si les gens s'entraident avec bonté, les choses iront bien. Le leadership silencieux, ou la vie en « bonne relation » avec les autres, peut constituer une force d'apprentissage très puissante. Les élèves autochtones ont besoin d'occasions de créer un changement dans leurs classes, dans leurs écoles et dans notre monde complexe.

Pour encourager le leadership des élèves, les enseignants peuvent utiliser les stratégies suivantes :

- Développer le leadership chez les élèves en leur donnant des occasions d'aider les autres élèves aussi bien que des enseignants.
- Aider les élèves à comprendre qu'ils sont souvent en position d'aider, par exemple, qu'ils peuvent planifier un évènement ou aider un camarade à faire ses devoirs.
- Assurer les élèves (et leurs parents) qu'ils ont le droit et le devoir de poser des questions aux enseignants et de parler de questions sur lesquelles ils peuvent avoir des points de vue divergents. Certains élèves et leur famille sont peu habitués à interroger les autres. Pour être de bons dirigeants, ils doivent apprendre à le faire en toute confiance, avec respect et en étant décidé à examiner des perspectives multiples.

Témoignage d'un enseignant

> « À notre école, tous les élèves de la 4e à la 9e année suivent le cours d'éducation physique et le cours de langue crie ensemble. Nous utilisons un modèle familial que les élèves connaissent bien, où les enfants les plus âgées aident les plus jeunes. Les élèves aiment cela, et les plus âgés peuvent jouer un rôle de leadership. Nous trouvons aussi que pour enseigner aux plus jeunes, les élèves plus âgés doivent vraiment connaître leur domaine. »

Construire la collectivité dans des cercles de discussion

Les cercles de discussion s'inspirent de la tradition sacrée des cercles de partage. Les personnes dirigeant un cercle de partage traditionnel ont reçu au préalable une bénédiction d'un aîné pour assumer ce rôle, et utilisent des prières spéciales et des objets sacrés pendant la cérémonie. Penser à inviter un aîné dans la classe pour aider les élèves à découvrir cette tradition.

Le but du cercle de discussion moins formel, utilisé dans le cadre d'un cours, est de créer un milieu sécuritaire dans lequel les élèves se sentent libres de partager leurs points de vue avec les autres. Créez en classe un cercle de discussion dans lequel tous les élèves se rassemblent pour résoudre des problèmes, explorer des questions ou célébrer des réussites. Les cercles sont utiles quand le sujet à l'étude ne comporte ni bonne ni mauvaise réponse, ou quand des membres de la classe doivent partager leurs sentiments ou leurs pensées.

© Alberta Education, Canada, 2006

Dans le cercle, chaque membre est sur un pied d'égalité – aucun membre n'est supérieur ou inférieur à un autre. Ce que chaque membre dit sera écouté sans interruption et sans critique. Les cercles de discussion permettent de s'assurer que chacun a l'occasion de s'exprimer, de sorte que même les élèves calmes ont la possibilité de participer et de se faire entendre. Ils offrent également aux participants l'occasion de développer une compréhension empathique à l'égard de points de vue différents des leurs.

Pour que la collectivité scolaire fonctionne bien, la contribution de chaque membre du cercle est importante. Créer des occasions pour les élèves d'intervenir réellement dans de vraies décisions sur ce qui se passe en classe est un moyen efficace d'enseigner :

- *les conséquences* – voir leurs idées mises en œuvre; découvrir les résultats directs des choix et des décisions;
- *le respect* – écouter les besoins et les avis des autres élèves; faire entendre leurs propres besoins et avis;
- *la responsabilité* – envers eux-mêmes, envers les uns et les autres et envers l'enseignant;
- *la confiance* – se faire confiance à eux-mêmes et aux autres pour prendre de bonnes décisions; honorer la confiance de l'enseignant en eux pour prendre de bonnes décisions;
- *le leadership* – mettre les idées en œuvre; travailler en vue du bien commun; se former leurs propres opinions;
- *la collectivité* – mettre tout le monde en valeur; équilibrer les besoins particuliers et les besoins du groupe.

Si un sujet est très délicat, un enseignant peut inviter un aîné pour donner des directives. Les sujets délicats présentent toujours pour les élèves le risque de se rendre vulnérables en partageant ou en recevant de l'information. Les sujets délicats peuvent évoquer un ensemble d'émotions. Cela peut faire allusion à des choses qui ne devraient pas être dites ou entraîner le partage de renseignements inappropriés ou de nature délicate. Les enseignants doivent s'assurer qu'aucun élève n'est blessé ou rendu vulnérable par ce qui est dit dans le cercle de discussion. Les enseignants doivent aussi être prêts à soutenir les élèves qui partagent des renseignements révélant un besoin ou un risque précis.

Pour obtenir la fiche reproductible sur les cercles de discussion, voir *Annexe 5 : Lignes directrices pour les cercles de discussion.*

Sagesse partagée

Symbolisme du cercle
« Dans la tradition autochtone, le cercle est un symbole de puissance, de relation, de paix et d'unité. Il rappelle notre relation sacrée avec tous les êtres vivants de ce monde et notre responsabilité comme aide et participant au flux du cercle de vie en vivant en harmonie et en équilibre avec toutes nos relations. » [*Traduction*]

– Garrett, et collab. 2003, p. 227

© Alberta Education, Canada, 2006

Contenu autochtone

Tandis que la première responsabilité des enseignants est de suivre les programmes d'études provinciaux, le contenu et le contexte utilisés pour enseigner et atteindre ces résultats peuvent être un message fort pour les élèves. Pour les élèves autochtones en particulier, le contenu autochtone – que ce soit dans une histoire, un exemple de mathématiques ou une technique de résolution de problème – peut avoir une profonde incidence sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Ce contenu peut aussi influer sur leur compréhension de l'image que les autres ont d'eux et de leur culture.

Un *manque* de contenu autochtone en classe en dit beaucoup aussi. S'ils n'ont pas la possibilité de réfléchir sur leur histoire et sur leur culture, et de partager cette réflexion avec leurs pairs, les élèves autochtones peuvent se sentir isolés, ignorés et invisibles.

Malheureusement, de nombreuses images, visuelles et écrites, sont créées par des personnes qui ont une compréhension limitée des peuples et des cultures autochtones. La plupart de ces images ont été, et continuent d'être, préjudiciables, nuisant au concept de soi des Autochtones, et enseignant aux non-Autochtones de faux concepts. Il est important que chacun des enseignants soit vigilant pour s'assurer que ces images inexactes et blessantes ne s'insinuent pas dans la classe.

Heureusement, un éventail croissant de contenu autochtone positif est disponible dans de nombreux médias et dans de nombreux domaines, de la littérature et de l'art visuel au cinéma, à la musique, à la science, aux mathématiques, etc.

Le projet d'intégration du programme d'éducation des Premières nations, des Métis et des Inuits (PNMI) fait partie intégrante de l'initiative Premières nations, Métis et Inuits de Alberta Education. L'objectif est d'accroître le bien-fondé des programmes d'études provinciaux pour tous les élèves en :

- insufflant des perspectives autochtones aux programmes d'études;
- offrant des stratégies de mise en œuvre de ces programmes d'études qui soutiennent et encouragent tous les élèves, y compris les élèves autochtones.

Le contenu autochtone peut se manifester de deux manières : comme des programmes d'études précis sur le contenu autochtone et comme intégration du contenu autochtone dans les programmes d'études existants.

Contenu autochtone précis

Ces programmes d'études sont particulièrement conçus pour se concentrer sur les peuples, les cultures, les visions du monde et les questions contemporaines autochtones. Ce contenu est axé sur les peuples autochtones dans le nouveau programme d'études sociales de la maternelle à la 12e année, le cours Aboriginal Studies 10, 20, 30 et les nouveaux programmes de neuf et douze ans de langue et de culture des Pieds-Noirs et des Cris actuellement en cours d'élaboration

© Alberta Education, Canada, 2006

Intégration du contenu autochtone

Le contenu autochtone peut être intégré dans les programmes d'études réguliers de la maternelle à la 12e année. L'intégration du contenu autochtone n'est pas un ajout ou un évènement spécial – c'est un aspect intégral, intégré et continu de l'expérience scolaire. Ce modèle inclusif comprend l'intégration des perspectives autochtones dans tous les domaines à tous les niveaux.

L'intégration du contenu autochtone dans le programme d'études régulier fait en sorte que tous les élèves ont la possibilité de découvrir les contributions et les cultures historiques et contemporaines des peuples autochtones.

Dans une classe qui comprend des élèves autochtones, l'intégration du contenu autochtone offre un équilibre de perspectives et contribue à chasser les stéréotypes en reflétant les cultures de ces élèves dans leur apprentissage. Les élèves apprennent plus efficacement quand ils ont un lien avec ce qu'ils apprennent. L'intégration favorise ce lien. Elle encourage également les élèves autochtones à prendre conscience des perspectives multiples avec les groupes autochtones.

Dans une classe d'élèves autochtones et non autochtones, l'intégration du contenu autochtone encourage tous les élèves à prendre davantage conscience de leurs propres points de vue sur des sujets ou des concepts précis et à accroître leur connaissance et leur compréhension des perspectives autochtones.

L'intégration du contenu autochtone offre aussi aux élèves un moyen d'étudier l'expérience humaine universelle au sein de l'expérience autochtone. De la même façon qu'ils apprennent la dynamique humaine dans l'œuvre de Shakespeare ou d'un roman de Margaret Laurence, les élèves peuvent aussi s'identifier à la dynamique de vie présentée par les personnages et les situations dans un film autochtone tel que *Smoke Signals* ou par un romancier autochtone tel que Thomas King.*

L'intégration culturelle est :

- en harmonie avec les programmes d'études de l'Alberta;
- à l'aise avec la complexité, avec « ceci ET cela »;
- une attitude, une prise de conscience;
- une intégration plutôt qu'un ajout d'information.

L'intégration culturelle et l'enseignant non autochtone

Comment un enseignant non-autochtone s'assure-t-il que l'intégration du contenu autochtone est appropriée, suit-il le protocole et maintient-il l'intégrité culturelle? La clé est d'utiliser des ressources autochtones telles que :

- des textes imprimés, des documents vidéo et cinématographiques, de l'art visuel et d'autres ressources créées par des Autochtones*;

---

* Pour consulter des ressources françaises, voir *Annexe 26 – Matériel de référence.*

© Alberta Education, Canada, 2006

- des contacts au sein de la collectivité autochtone établis par les agents de liaison autochtones, les parents et les dirigeants communautaires, en se souvenant que différentes personnes ont des niveaux et des domaines de compétence divers.

Sélection du contenu autochtone

Au moment de choisir une œuvre, telle qu'une œuvre littéraire ou artistique, ou une activité à intégrer dans le programme d'études régulier, examinez attentivement les éléments suivants :

- voix et source;
- intention;
- complexité.

Voix et source

L'efficacité d'une œuvre, telle qu'une nouvelle, un texte historique ou un film contemporain, comme intégration de contenu dépend dans une large mesure de la voix et du ton qu'elle incarne et de sa source ou de sa paternité.

Pour évaluer la justesse de la voix d'une œuvre, poser les questions suivantes :

- Le document est-il respectueux et exact sur le plan du ton et de l'information?
- Le document contient-il des éléments qui pourraient embarrasser ou blesser un élève autochtone ou non autochtone?
- Le document pourrait-il encourager la pensée stéréotypée chez les élèves autochtones ou non autochtones?
- Le document présente-t-il une vision unilatérale de l'histoire, de la religion ou des styles de vie? Mesure-t-il le succès dans la vie à partir d'une seule norme?
- Le document présente-t-il les cultures et les peuples autochtones comme étant distincts l'un de l'autre, ou représente-t-il le panamérindianisme (une présentation générique de la culture « indienne »)?
- L'œuvre reflète-t-elle le respect des rôles des femmes et des aînés dans les cultures autochtones?
- La langue est-elle respectueuse et exempte de propos ou d'images racistes ou insultants?
- Les personnages autochtones dialoguent-ils d'une manière qui reflète les compétences linguistiques des traditions orales ou parlent-ils dans le style hollywoodien – langage simpliste ou dialogue « noble sauvage »?

Pour évaluer le caractère approprié de la source ou de la paternité d'une œuvre, poser les questions suivantes :

- Quel est le vécu ou l'expérience de l'auteur (ou de l'artiste ou du cinéaste) lui permettant de dépeindre les gens et les cultures autochtones?
- La perspective de l'auteur renforce-t-elle ou souligne-t-elle le portrait des gens, des cultures ou des questions autochtones?

© Alberta Education, Canada, 2006

Intention

Pour évaluer l'intention d'une œuvre, poser des questions comme :

- Dans son œuvre, l'auteur interprète-t-il des modes de vie en toute connaissance de cause? Les non-Autochtones ont bien souvent une connaissance limitée des réalités des modes de vie autochtones, contemporains et traditionnels.
- L'œuvre présente-t-elle une vision équilibrée des faits? Ou décrit-elle des évènements dans des termes qui déclarent ou qui laissent entendre la supériorité d'un groupe sur un autre?
- L'œuvre attribue-t-elle des progrès à un groupe plutôt qu'à un autre? Par exemple, l'auteur nomme-t-il l'explorateur européen, sans nommer le peuple autochtone qui guida l'explorateur dans « ses » découvertes?

Pour obtenir une fiche reproductible de cet exemple de liste de contrôle, voir *Annexe 6 : Évaluation des ressources au sujet des peuples autochtones.*

Complexité

Au moment de choisir une activité, s'assurer qu'elle est présentée et entreprise de façon à refléter le mieux possible l'expérience de cette activité, vécue au quotidien. Le fait de sortir une activité de son contexte social ou spirituel lui enlève sa signification sous-jacente et son intégrité culturelle. Examiner les exemples suivants.

- La préparation de pain bannock renvoie à l'apprentissage du partage. Lorsque les élèves font du pain bannock, inviter une autre classe à le partager avec eux. (Le servir avec du thé noir, du beurre et de la confiture.)
- La fabrication de tipis miniatures est en elle-même une simple activité artisanale et non pas une expérience d'apprentissage culturel. Quand un aîné ou un enseignant traditionnel guide les élèves dans une doctrine associée à chaque perche de tipi et aux symboles peints sur le tipi, la fabrication du tipi devient une intégration culturelle.

Processus d'intégration du contenu autochtone

L'intégration efficace du contenu autochtone est indissociable d'un processus d'apprentissage qui reflète les principes de l'éducation autochtone. Il s'agit d'une approche étendue dans le temps, plutôt que limitée dans le temps, coopérative plutôt que compétitive. Elle intègre aussi une approche holistique, elle encourage l'observation, elle est expérientielle, elle est fondée sur les ressources communautaires et elle tient compte de perspectives multiples.

Approche holistique

Pour réussir l'intégration des matières, il est recommandé d'introduire, par exemple, le récit de légendes autochtones dans le cours de sciences, la discussion de la littérature autochtone dans le cours de français, l'apprentissage d'activités et de jeux autochtones en éducation physique et l'utilisation des rapports géométriques des courtepointes étoilées traditionnelles pour enseigner les mathématiques.

© Alberta Education, Canada, 2006

Observation
Les élèves apprennent par la modélisation et la démonstration. Par exemple, ils observent le montage d'un tipi, puis ils essaient par eux-mêmes.

Approche expérientielle
Les élèves apprennent de manière pratique, en agissant. Par exemple, les élèves pourraient créer de l'art et du texte en se fondant sur les œuvres de l'artiste autochtone George Littlechild pour explorer et exprimer les relations familiales et communautaires.

Approche fondée sur les ressources communautaires
Les aînés, les parents, les agents de liaison et les dirigeants communautaires apportent aux enseignements une variété de traditions – orales, écrites, visuelles. Par exemple, un avocat autochtone pourrait parler dans un cours d'études sociales de son travail en justice réparatrice.

Approche qui tient compte de perspectives multiples
Le processus d'intégration du contenu autochtone ne cherche pas à polariser les visions; il reflète un point de vue « ceci ET cela ». Par exemple, l'histoire des écoles résidentielles reflète de nombreux points de vue.

Évaluation

Grâce à l'intégration du contenu autochtone, une évaluation efficace et appropriée devrait se développer à partir de ce processus, si bien que ce que l'on mesure est une prise de conscience accrue et un changement d'attitude. Pour être vraiment significative, l'évaluation doit aller au-delà de la maîtrise de compétences ou de renseignements précis.

L'objectif de l'intégration culturelle est une compréhension et une appréciation accrues de perspectives multiples. L'autoréflexion devient une composante importante lorsque l'on évalue la manière dont le contenu intégré touche l'apprentissage, parce que c'est l'autoréflexion qui ouvre les cœurs et les esprits.

Les processus d'évaluation peuvent être à la fois subjectifs et objectifs et ils peuvent être tantôt structurés, tantôt libres. Pour des types d'évaluation plus structurés, des rubriques d'évaluation peuvent servir à clarifier les tâches et les attentes.

Dans la mesure du possible, l'évaluation doit refléter la perspective culturelle présentée. Par exemple, dans une activité sur la prise de décision par consensus, le type d'évaluation le plus approprié serait une tâche de performance qui explique comment les élèves participent effectivement à la prise de décisions.

© Alberta Education, Canada, 2006

Utilisation de la littérature*

La littérature, en particulier les œuvres d'auteurs autochtones, encourage les élèves autochtones à accroître leur connaissance et leur compréhension du monde et d'eux-mêmes. Elle leur permet de s'identifier aux expériences des personnages dans des situations à la fois familières et nouvelles et, dans le cas de la littérature autochtone, de constater la continuité culturelle en classe.

Le genre littéraire de la narration est tout particulièrement mis en valeur par les cultures autochtones; l'apprentissage par la littérature est une composante essentielle des approches autochtones de l'éducation. Les élèves autochtones peuvent être déjà très familiers avec l'utilisation de la narration comme outil d'apprentissage, à la fois à la maison et en classe.

Utiliser la littérature pour encourager les élèves à :
- examiner de quelle façon ils s'associent à l'histoire et aux personnages;
- explorer leurs propres idées et leurs propres croyances;
- développer des habiletés à résoudre les problèmes;
- incorporer des stratégies prometteuses à utiliser à l'avenir.

La littérature peut aussi favoriser l'apprentissage jumelé. Chercher des moyens authentiques de lier les résultats en sciences, en études sociales, en santé ou dans les autres matières avec les thèmes de romans, d'histoires, de films et de poèmes.

Les élèves peuvent réagir à la littérature à tout stade de la lecture en :
- faisant des prédictions avant de lire une histoire;
- arrêtant à divers endroits de l'histoire pour faire un commentaire, réagir à ce qui se passe ou faire d'autres prédictions;
- réagissant à ce qu'ils lisent au moyen de diverses activités.

Il existe différentes façons de réagir à une œuvre littéraire, parmi lesquelles :
- l'écriture d'un journal;
- des lettres à un personnage;
- des dessins (par exemple, dessiner les images de diverses options qu'un personnage pourrait avoir ou d'expériences personnelles évoquées par l'histoire);
- des jeux de rôle fondés sur une histoire;
- des révisions de l'histoire, y compris la rédaction de fins différentes ou de suites à l'histoire.

La nouvelle liste autorisée de romans pour la 4e à la 12e année inclut un certain nombre d'œuvres écrites par des auteurs autochtones contemporains. Une liste de ces romans en anglais est disponible sur le site Web de Alberta Education à l'adresse www.education.gov.ab.ca/k_12/curriculum/bySubject/english/novel4_12.pdf.

---

* Pour consulter des ressources françaises, voir *Annexe 26 – Matériel de référence.*

© Alberta Education, Canada, 2006

Examinez si la bibliothèque scolaire contient du matériel désuet qui encourage la mésinformation et les stéréotypes. Si c'est le cas, éliminez systématiquement les documents inappropriés de façon que les élèves aient accès à des renseignements fiables et culturellement adaptés quand ils fréquentent la bibliothèque scolaire.

Sélection d'images autochtones

Tenir compte des lignes directrices suivantes au moment de sélectionner des illustrations, des photographies et autres images autochtones à utiliser en classe.

Laisser aux images un caractère humain

Souvent, les images de personnes autochtones peuvent les objectiver – elles deviennent des objets à compter, des caricatures animales ou des mascottes d'équipe.

Représenter la diversité des peuples autochtones

Il existe plus de 500 groupes des Premières nations en Amérique du Nord, outre les peuples inuit et métis. Éviter les points de vue panamérindianistes qui représentent les peuples autochtones comme originaires de la région des plaines. Les gens des Premières nations n'étaient pas tous des chasseurs de bisons ou des habitants de tipi.

Reconnaître la complexité des sociétés autochtones

Les collectivités autochtones ont toujours consisté en une variété de rôles qualifiés et spécialisés pour les hommes et les femmes, dont les chasseurs, les artistes, les guérisseurs et les enseignants. Les images doivent refléter la diversité et la complexité de ces collectivités. Éviter les images qui ne reflètent qu'une perspective limitée de la collectivité, telles que des hommes guerriers et des femmes soignantes.

Inclure des images contemporaines et historiques

Il est important de choisir des images qui montrent le peuple autochtone à l'époque contemporaine de même que dans le passé. Les images contemporaines reflètent la nature évolutive et adaptable des collectivités autochtones. Les exemples de ces images peuvent inclure l'hébergement au Nord (pas seulement les igloos), les conseils autochtones nationaux engagés dans la prise de décisions politiques ou les danseurs traditionnels qui utilisent des matières et des couleurs nouvelles pour leurs insignes. Il est important que les images reflètent la réalité selon laquelle le peuple autochtone existe toujours dans la société d'aujourd'hui.

© Alberta Education, Canada, 2006

Chapitre 4

L'école, la famille et la collectivité :
Partage de la responsabilité

Le présent chapitre aidera les enseignants à :

- apprécier l'importance pour tous les élèves d'une participation positive de l'école avec des membres de la famille et de la collectivité autochtone;
- comprendre l'importance de la création de milieux scolaires et de salles de classe qui accueillent les parents autochtones;
- comprendre le rôle de l'agent de liaison entre l'école et la collectivité;
- comprendre et suivre les protocoles de communication avec les aînés et les autres invités autochtones, ainsi que les protocoles d'accueil et d'appréciation dans la salle de classe;
- comprendre et suivre les protocoles en vue d'organiser une visite à une collectivité autochtone.

Dans le mode de vie autochtone traditionnel, pères et mères, grands-mères et grands-pères, tantes et oncles, frères et sœurs, aînés et toute la collectivité partageaient la responsabilité de l'éducation des enfants. Les jeunes voyaient que les membres de leurs familles et de la collectivité possédaient les compétences et les connaissances qu'ils étaient en train d'acquérir. Aujourd'hui, en raison de la grande mobilité et les bouleversements dans la vie familiale, ce moyen d'éducation traditionnel se détériore.

Lorsque les écoles et les enseignants font un effort pour inviter des membres des familles et de la collectivité autochtones à participer aux activités de la classe et de l'école, les enfants autochtones ont une occasion valable d'interagir avec des modèles qui représentent leurs cultures. Les camarades de classe non autochtones profitent également des relations avec des adultes ayant des visions différentes des leurs et de l'apprentissage provenant de ces adultes. Les visiteurs autochtones sont des modèles très importants dans le milieu scolaire puisque les enseignants autochtones sont actuellement si peu nombreux.

La recherche montre que la participation des parents entraîne de meilleurs résultats pour les élèves et des milieux scolaires plus sécuritaires. Les études montrent également que pour les élèves à risque, la participation des parents et de la famille constitue le seul déterminant le plus important du succès (Mills, 1994, cité dans Kavanagh, s.d.).

© Alberta Education, Canada, 2006

L'idée que les enfants autochtones se font de la réussite scolaire suppose que dans les salles de classe et les écoles :

- les membres des familles et de la collectivité autochtones se sentent accueillis et à l'aise;
- l'aménagement physique marque un respect des cultures autochtones;
- des parents et des membres de la collectivité autochtones participent à la création de programmes complets et adaptés aux besoins;
- il existe des occasions fréquentes d'interaction positive entre les Autochtones et les non-Autochtones de tous les âges.

Les enseignants peuvent aider à concrétiser cette réalité dans la salle de classe et à l'école en créant une atmosphère accueillante pour les parents, les aînés et d'autres invités autochtones. Les parents, les familles et les membres de la collectivité autochtone commenceront à se sentir accueillis dans un milieu scolaire qui montre que l'on connaît et respecte les cultures autochtones et que l'on accorde de la valeur à leur participation.

Les parents et les membres de la collectivité se sentiront plus accueillis lorsque les éléments physiques et visuels de l'école et de la classe reflètent une atmosphère informelle et confortable célébrant la diversité. Ces éléments peuvent comprendre :

- des dessins réalisés par des élèves et autres, comme des affiches, des pièces murales, des expositions de livres et de disques compacts représentant les peuples autochtones et leurs cultures;
- une pièce ou un espace que les aînés peuvent utiliser, au besoin;
- un espace réservé, doté d'une table à langer, de livres d'images et de jouets appropriés pour les parents ayant de jeunes enfants;
- du thé, du café, de l'eau et du pain bannock ou autres collations.

Demander aux parents de donner leurs idées au sujet de la façon de créer une atmosphère accueillante.

Accueil des parents

Comme tous les parents, les parents autochtones jouent un rôle essentiel dans le succès de leurs enfants. (Le terme parent désigne également d'autres termes importants, y compris les relations avec les familles élargies et les tuteurs.)

La clé du succès pour accueillir les parents autochtones consiste à établir une relation positive avec eux dès que leurs enfants arrivent à l'école. Il faudrait s'assurer qu'un enseignant ne communique pas avec les parents pour la première fois au moment où un problème survient et quand cela se produit. Inviter les parents à :

- une rencontre informelle dans la salle de classe ou, si cela n'est pas pratique, demander s'il est possible de les visiter à la maison ou à un Centre d'amitié, à un centre de loisir ou au bureau du conseil des Métis/conseil de bande;
- assister, tout au long de l'année scolaire, aux présentations des élèves, aux examens des portfolios et autres activités.

© Alberta Education, Canada, 2006

Demander aux parents leur intuition et leurs suggestions sur la façon d'intégrer la continuité culturelle dans la salle de classe et l'école. Les inviter à :

- présenter leurs connaissances au sujet de leurs cultures dans des activités liées au programme;
- offrir leurs talents dans des activités de la classe et de l'ensemble de l'école, par exemple des compétences organisationnelles ou des compétences en menuiserie, en artisanat et en création.

Exemple de collaboration

Participation des parents
« Une fois que nous avons commencé à demander aux parents autochtones de prendre une part active à nos activités, nous avons découvert tellement de manières de les faire participer! Des parents enseignent des cours de conversation en cri, des grands-parents enseignent ce que sont les valeurs traditionnelles, des parents invitent des artistes de la collectivité à visiter notre école et des parents sont eux-mêmes des danseurs et musiciens. »

Temps et endroit

Faire preuve de souplesse quant au moment et à l'endroit où vous faites participer les parents et les familles, et quant à la façon de le faire, crée davantage d'occasions d'établir des liens avec eux. De nombreux parents autochtones travaillent et sont occupés en raison d'obligations envers leur famille et la collectivité. Ils peuvent trouver qu'il est difficile de participer à des activités ou d'assister à des réunions pendant les heures de classe. Augmenter la participation des parents avec l'école en envisageant les stratégies suivantes.

- Lorsque vous organisez des activités en classe et à l'école, examiner les heures de travail des parents et la meilleure façon d'en tenir compte.
- Prévoir un service de garde d'enfants pendant les activités familiales à l'école.
- Proposer aux parents de les rencontrer dans leur foyer.
- Offrir aux parents d'autres moyens d'aider s'ils peuvent participer bénévolement pendant les heures de classe.
- Être sensible au fait que certaines familles font peut-être face à un stress économique. En tenir compte lorsque vous fixez les prix des excursions scolaires, lorsque vous demandez des contributions pour des ventes de pâtisseries ou lorsque vous planifiez des activités qui comprennent un mode de transport.

© Alberta Education, Canada, 2006

de collaboration

Exemple

Parent bénévole
« Au début, mes collègues étaient très peu disposés à appuyer un parent qui venait à l'école pour présenter des activités culturelles. Leur préoccupation portait sur la confidentialité – ils s'inquiétaient du fait qu'une mère pourrait entendre quelque chose dans le salon du personnel à propos d'autres élèves et d'autres familles. Ils s'inquiétaient aussi du fait que la mère amenait son jeune enfant à l'école avec elle. J'étais certain que cette mère serait un appui réel solide pour nos élèves, j'ai donc travaillé très fort pour convaincre mes collègues de lui accorder une chance – je me suis entretenu avec la mère au sujet de la confidentialité et j'ai organisé une aire de jeu dans la salle de classe pour ses enfants. À la fin, tout a bien fonctionné. Les enseignants et les élèves l'ont beaucoup aimée! »

Participation significative

Avant tout, les parents autochtones recherchent une participation significative auprès du programme d'études de leur enfant et de l'équipe de formation. Dans son examen de la participation des parents et de la collectivité des Premières nations aux écoles, Barbara Kavanagh (s.d.) propose les suggestions suivantes pour obtenir une participation significative des parents :

- Reconnaître que les parents ont un véritable droit de participer à la prise de décision et aux activités. Une participation significative des parents est continue et centrée sur l'élève.
- Aider les parents à comprendre leurs droits ainsi que les procédures et les protocoles à suivre s'ils sont en désaccord avec les décisions de l'école. Toutes les autorités scolaires doivent avoir un processus en place pour que les parents puissent en appeler des décisions à l'échelle locale. Chaque école de la réserve a ses propres politiques – et les politiques peuvent varier d'une école régie par le gouvernement fédéral à l'autre.
- Élaborer des stratégies en collaboration avec les parents et non pour eux. Inviter les parents à participer activement aux décisions touchant leur enfant. Organiser des réunions en fonction de la disponibilité des parents. Vous assurer qu'ils soient tenus au courant au moyen de bulletins d'information de la classe ou par téléphone.
- Ne pas sous-estimer l'importance des parents et des familles. Fixer des normes élevées concernant leur participation. Reconnaître les forces des parents et les féliciter pour leur appui à l'éducation et à la formation de leurs enfants. Si des problèmes liés à la participation surgissent, essayer de voir la situation du point de vue des parents. Reconnaître les moments où les différences de visions du monde, les difficultés financières et autres stress créent des obstacles à la participation. Être flexible.
- Bien expliquer l'importance de l'assiduité à l'école. Aider les parents et les élèves à comprendre les avantages qui s'y rattachent et travailler en collaboration avec eux pour mettre au point des stratégies qui renforcent et améliorent la présence des élèves.

© Alberta Education, Canada, 2006

- Aider les parents à trouver le soutien et les programmes nécessaires dans la collectivité.
- Reconnaître que la participation significative des parents prendra de nombreuses formes. Les parents ont des antécédents personnels différents en ce qui a trait aux expériences scolaires, aux niveaux de confort, aux intérêts et aux forces. Chercher des moyens de valoriser et d'utiliser les intuitions et les talents uniques de chaque parent. Demander aux parents comment ils aimeraient participer. Les encourager à accroître leur participation au rythme qui leur convient.
- Voir comment les conférences dirigées par les élèves pourraient augmenter la participation des parents. Aider les élèves à mettre au point des formules et à mettre en pratique les compétences nécessaires pour partager de manière efficace et significative leur apprentissage avec leur famille.

Communication efficace

Lorsque vous communiquez avec les parents au sujet des progrès et des difficultés d'apprentissage de leur enfant, veuillez :

- équilibrer les commentaires positifs et les commentaires qui font état de vos préoccupations;
- décrire les comportements des élèves dans un langage non critique, par exemple, « Alex a besoin qu'on lui répète souvent les instructions »;
- éviter le blâme.

Éviter de confondre une approche non structurée avec une absence de préoccupation. Les parents qui vivent selon le principe de non-intervention peuvent penser qu'il vaut mieux pour eux de ne pas participer, puisque ce sont les enseignants qui sont les professionnels. Utiliser l'information extraite de la recherche et d'exemples en classe pour faire voir aux parents comment leur participation profitera à leurs enfants.

Témoignage d'un enseignant

La salle de classe comme lieu de rencontre

Un enseignant a partagé son expérience au sujet de la participation des parents à une classe d'élèves du secondaire :

« Dans une famille autochtone, les parents, les tantes, les oncles, les grands-parents et tous les liens issus de la famille élargie sont importants dans la vie des élèves et, par conséquent, de l'école. L'une des raisons pour lesquelles j'ai recours aux exposés mensuels d'apprentissage est de permettre aux familles élargies de se sentir à l'aise de venir à l'école et de mieux comprendre les programmes d'études provinciaux au sein de la collectivité. Dans des salles de classe en milieu urbain et multiculturel, il est important pour l'école d'agir comme un centre communautaire afin de jeter un pont entre les nombreuses cultures. Chaque mois, je m'organise pour que les élèves présentent un exposé à leurs parents et à d'autres personnes. Au cours de la première soirée de rencontre avec les parents, j'ai demandé aux élèves d'amener leurs parents à leur aire de travail. Ensemble, ils ont repassé le programme d'études de l'année scolaire. Ensuite, les élèves ont montré leur travail à leurs parents et

(suite)

© Alberta Education, Canada, 2006

Témoignage d'un enseignant

La salle de classe comme lieu de rencontre (suite)
leur ont présenté une vidéo de leurs exposés en classe. Les vidéos ont donné la chance aux élèves et à leurs familles de voir le déroulement des activités en classe et ont permis aux élèves de réfléchir sur leurs habiletés de présentation. Les parents ont rempli un formulaire de rétroaction sur les perceptions qu'ils avaient des forces et des faiblesses de l'élève. On les a également invités à mettre sur papier les questions qu'ils se posaient et à offrir des suggestions pour les prochaines rencontres avec les parents.

La salle de classe est devenue un lieu de rencontre. Les parents se visitaient entre eux et prenaient part au travail des autres élèves. Des regroupements se sont formés et des familles ont commencé à parler de leurs expériences.

Plus tard dans la semaine, les élèves m'ont demandé si leurs parents pouvaient se présenter en classe le jour. Des élèves qui, auparavant, ne voulaient rien savoir de la présence de leurs parents à l'école changeaient subitement d'idée. J'avais des parents qui m'appelaient et me posaient davantage de questions sur le rendement de leurs enfants. Ils voulaient en savoir davantage sur le programme d'études afin de pouvoir se rendre utiles. Ils participaient. L'année précédente, je n'ai eu que cinq parents qui se sont présentés aux conférences des parents. Maintenant, j'en ai plein qui veulent donner un coup de main.

Mais, le plus intéressant de tout cela réside dans les changements subtils qui se sont produits. J'ai vu des familles réunies qui auparavant se chamaillaient. J'ai vu des adolescents qui souhaitaient voir la participation de leurs parents pour la première fois depuis des années.

Une famille me vient à l'esprit. Les grands-parents d'une fille ont invité toute la classe à les visiter dans leur demeure près d'un lac dans la partie nord de la province. Toute la famille – les parents, les grands-parents et les enfants – y participait. Un an plus tôt, la jeune fille voulait quitter son foyer. Cette fille a maintenant un but dans la vie – elle veut travailler dans un pays en voie de développement comme infirmière. Sa famille appuie activement son but ainsi que sa présence à l'école chaque jour. L'an dernier, pendant une bonne partie de l'année, elle ne s'est pas présentée en classe. Cette année, jusqu'ici, elle n'a pas manqué une journée. »

Résolution de différends

Si les parents deviennent frustrés, prendre soin de ne pas minimiser leurs préoccupations, de ne pas vous disputer avec eux ou d'adopter une attitude défensive. Dans bien des cultures autochtones, les personnes qui affichent leur mauvaise humeur perdent le respect. Examiner les stratégies suivantes.

- Faire sentir aux parents que leurs propos sont importants.
- Prendre note de leurs préoccupations ou de leurs suggestions.
- Lorsque leurs préoccupations sont trop générales, leur demander de les clarifier.
- Essayer de trouver des solutions ensemble. Les mettre par écrit.

© Alberta Education, Canada, 2006

Défense des intérêts des enfants par les parents

La défense d'intérêts suppose de parler franchement et de prendre des mesures positives en vue d'améliorer sa situation. Par exemple, les parents autochtones peuvent vouloir intervenir pour demander de l'aide supplémentaire pour leur enfant à l'école, pour que l'on cultive les intérêts particuliers de leur enfant ou pour préconiser des approches culturellement pertinentes à l'instruction ou à la discipline. Cette tâche peut paraître difficile pour certains parents autochtones qui peuvent ne pas se sentir à l'aise dans un milieu scolaire.

Selon leur expérience, certains parents peuvent ne pas trop savoir comment faire valoir les intérêts de leurs enfants. Ils peuvent être réticents à le faire, par crainte de s'immiscer dans ce qu'ils considèrent les affaires de l'école. Ils peuvent aussi préférer éviter le conflit ou penser qu'on ne les écoutera pas.

On doit faire connaître aux parents comment la défense d'intérêts profitera à leur enfant. Ils ont besoin que les enseignants leur donnent un exemple de cette démarche. Si l'école a un agent de liaison autochtone, il peut être pertinent de l'inclure dans cette démarche.

Pour aider les parents à devenir des intervenants plus efficaces pour les intérêts de leurs enfants, envisager les stratégies suivantes.

- Avant de communiquer avec d'autres enseignants, le personnel scolaire et des professionnels pour le compte de l'élève, consulter les parents de l'élève et demander leurs conseils et leur soutien.
- Inclure les parents dans la préparation des réunions. Partager l'information et demander leurs opinions sur les ordres du jour et les personnes qu'on devrait inviter aux réunions.
- Donner l'exemple du langage approprié à utiliser lorsqu'il s'agit de parler aux parents des préoccupations reliées à l'apprentissage de leur enfant. Leur montrer ce qu'est une attitude de collaboration « gagnant-gagnant » des intervenants qui réussissent.
- Solliciter la participation des parents aux réunions regroupant d'autres enseignants et conseillers. Les encourager à respecter le processus de collaboration et à résoudre les problèmes avec les autres.
- Féliciter les parents des efforts qu'ils consacrent à la défense des intérêts de leur enfant.
- Partager avec les parents l'information, telle que les suggestions proposées par les parents autochtones dans le document préparé par Alberta Learning intitulé : *A Handbook for Aboriginal Parents of Children with Special Needs* (2000).

© Alberta Education, Canada, 2006

Sagesse partagée

Conseils de parents autochtones à d'autres parents

- Venez à l'école – elle appartient à votre enfant. Visitez l'école de votre enfant à n'importe quel moment au cours de l'année scolaire. Au début de l'année scolaire, informez-vous auprès de l'enseignant à propos des arrangements à prendre pour visiter la classe.
- Faites-vous entendre auprès de l'enseignant et, au besoin, de l'administration. Si vous avez une préoccupation, faites-le savoir, car ce n'est que de cette façon que des changements positifs auront lieu.
- Demandez à assister aux cours pour voir ce qui se passe.
- Parlez à d'autres parents ayant des enfants dans la même classe.
- Recherchez des groupes de soutien pour parents et informez-vous à propos d'autres ressources.
- Apprenez à bien connaître l'enseignant et assurez-vous qu'il sait comment vous joindre.
- Dites à l'enseignant comment il peut vous joindre si vous n'avez pas de téléphone.
- Prenez un rendez-vous avec l'enseignant pour discuter de préoccupations précises. Faites-le par téléphone ou écrivez une lettre si vous ne pouvez pas rencontrer l'enseignant.
- Demandez qu'un enseignant, le directeur, un agent de liaison ou un conseiller scolaire vous rencontre chez vous si cela vous met plus à l'aise.
- Lisez les bulletins d'information de l'école, car ils contiennent souvent des renseignements importants touchant votre enfant.
- Familiarisez-vous avec les politiques et les procédures relatives à l'assiduité, à la discipline et aux autres questions.
- N'ayez pas peur de poser des questions.
- Rendez-vous à toutes les rencontres parents-enseignants.
- Gardez tous les renseignements scolaires au même endroit de manière à les avoir à portée de la main pour les réunions à l'école ou pour des rencontres avec d'autres personnes de la collectivité concernant votre enfant.
- Venez à l'école partager une technique artisanale ou une habileté spéciale de votre culture. [*Traduction*]

Adapté du document d'Alberta Learning, *A Handbook for Aboriginal Parents of Children with Special Needs*, Edmonton (Alberta), Alberta Learning, 2000. p. 30-31.

Pour obtenir une fiche reproductible de ces suggestions, voir *Annexe 7 : Conseils de parents autochtones à d'autres parents*.

© Alberta Education, Canada, 2006

Agents de liaison

Un certain nombre de districts scolaires trouvent que les agents de liaison, employés à l'échelle du district ou de l'école, peuvent être des sources d'information et de soutien importantes pour les élèves autochtones et leurs familles. Les descriptions de travail les concernant dans toute la province varient, mais elles incluent souvent les responsabilités suivantes :

- établir et entretenir une relation de confiance avec les élèves autochtones et leurs familles;
- servir de lien de communication entre la maison et l'école pour trouver des solutions aux problèmes liés à l'école;
- rencontrer chacun des élèves sur une base régulière pour découvrir leurs besoins;
- communiquer avec les organismes autochtones et les services communautaires pour qu'ils orientent les élèves et les familles vers les ressources communautaires dont ils ont besoin et les mettent en contact avec celles-ci;
- offrir de l'aide aux enseignants en ce qui concerne les présentations ayant trait aux cultures, aux questions et aux langues autochtones;
- organiser des manifestations et des activités culturelles à l'intention du milieu scolaire.

La clé du succès des agents de liaison réside en une connaissance approfondie des cultures, des collectivités et des langues autochtones.

Les agents de liaison peuvent contribuer à augmenter la participation des familles autochtones à l'éducation de leurs enfants et à réduire les effets de la discrimination et du racisme pour ces élèves. Les efforts des agents de liaison peuvent améliorer la présence des élèves, leur réussite scolaire, le degré de confiance en soi et la prise de décision. La présence d'un agent de liaison à l'école peut aussi favoriser l'établissement et la mise en œuvre de services éducatifs et culturels pertinents pour les élèves autochtones.

Témoignage d'un directeur d'école

Rôle de l'agent de liaison

« J'ai eu beaucoup à apprendre en tant que directeur d'école. Même si, en tant qu'enseignant, j'avais toujours eu des relations positives avec les familles de mes élèves autochtones, je trouvais plus difficile de joindre les parents dans mes nouvelles fonctions d'administrateur. En rétrospective, je pense que je ne comprenais pas très bien les sentiments négatifs que les familles pouvaient éprouver à l'égard de tout ce qui concernait l'école et l'éducation. Un directeur d'école représente l'autorité aux yeux de certaines personnes et, pour certains parents autochtones, cela peut évoquer bien des souvenirs négatifs de leur propre expérience scolaire. Au début de l'année scolaire, j'avais de la difficulté à faire en sorte que les parents me rappellent ou à les rencontrer.

(suite)

© Alberta Education, Canada, 2006

Témoignage d'un directeur d'école

Rôle de l'agent de liaison (suite)
Connie, l'agente de liaison autochtone à l'école, m'a vraiment aidé à établir ma base de connaissance et à apprendre le protocole communautaire pendant cette première année. Elle a aussi partagé avec moi des renseignements généraux sur les familles. J'ai pu ainsi acquérir une meilleure connaissance des difficultés que vivent ces familles, mais aussi de leurs forces et de leurs dons. Elle nous a offert, à moi et à d'autres enseignants en fonction, des idées pratiques pour que les familles autochtones se sentent bien accueillies à l'école. Elle a souvent ouvert la voie pour nous en rencontrant les membres d'une famille de façon informelle avant que nous leur donnions un coup de fil ou que nous les invitions à assister à une réunion. Grâce à son aide, le personnel a commencé à effectuer un plus grand nombre de visites à la maison et à utiliser des cercles de discussion pour les réunions.

En tant qu'agente de liaison, Connie a rempli plusieurs rôles à l'école. En plus de coordonner des évènements culturels, elle a organisé un certain nombre d'activités discrètes pour inciter les parents à venir à l'école, telles que des pauses-café le matin et des cours de confection d'artisanat avec des perles. Ces activités ont véritablement contribué à créer un nouveau niveau de confiance chez de nombreux parents. Ces relations sociales décontractées lui ont donné la possibilité de s'entretenir avec les parents sur une base individuelle et, ce faisant, elle a pu découvrir ce qu'ils vivaient et elle a ainsi réussi à leur offrir plus d'appui et de conseils.

Toute la collectivité valorise le travail préventif qu'elle fait pour le compte des élèves de notre école. En faisant un bon usage de ses liens avec la collectivité, elle a pu aider un certain nombre de familles à prendre les mesures dont elles ont tant besoin pour éviter que les problèmes ne dégénèrent en situations de crise généralisée. Le nombre de familles à l'école nécessitant l'intervention officielle de la Protection à l'enfance a chuté de manière significative après sa première année en fonction.

Connie a aussi établi des liens solides avec chacun des élèves. Dans notre sondage annuel de l'école, les élèves autochtones ont systématiquement défini sa fonction principale comme étant la personne à l'école qui les comprend véritablement et qui se soucie réellement d'eux. »

Accueil des aînés

Les aînés sont des hommes et des femmes qui sont considérés comme des gardiens et des enseignants de la tradition orale et des connaissances de la nation autochtone. L'âge n'est pas considéré comme un facteur déterminant de la sagesse; des jeunes de seize ans peuvent posséder des connaissances essentielles. Divers aînés possèdent divers dons. Leurs contributions dans les écoles et les salles de classe peuvent être considérables lorsqu'ils y participent de façon significative en présidant des cérémonies traditionnelles et en présentant des enseignements traditionnels, en prodiguant des conseils aux

© Alberta Education, Canada, 2006

parents, aux élèves, aux enseignants et aux administrateurs scolaires, en fournissant des renseignements exacts sur le patrimoine autochtone et les collectivités autochtones et en servant de lien entre l'école et la collectivité.

Le rôle des aînés est considéré comme vital pour la survie des cultures autochtones, et la transmission des connaissances culturelles constitue une partie essentielle de la conservation et de la promotion des traditions culturelles et de leurs protocoles. Les aînés doivent toujours être traités avec beaucoup de respect et avec dignité.

Le rôle des aînés varie grandement d'une collectivité à l'autre, au même titre que les protocoles et les traditions qu'ils enseignent. Ils peuvent servir de guides spirituels, de guérisseurs, de sorciers ou de sorcières, d'artistes, de voyants et de conseillers. Les services qu'ils offrent sont souvent les suivants :

- dire la prière avant les réunions;
- décrire ou présider les cérémonies traditionnelles;
- partager le savoir traditionnel;
- prodiguer des conseils spirituels aux personnes;
- faire une démonstration de l'artisanat traditionnel et des techniques traditionnelles;
- enseigner les protocoles de la collectivité.

La sagesse des aînés peut se diviser en deux catégories : conseils spirituels et savoir traditionnel. Les enseignements des aînés indiquent que les conseils spirituels ne sont que des prières adressées au Créateur demandant un bien-être personnel ou des activités cérémoniales. Le savoir traditionnel préconise un mode de vie qui respecte la Terre nourricière.

Il est important de bien accueillir les aînés en tenant compte du protocole ou le code d'étiquette pertinent aux coutumes des gens ou de la collectivité. *En Alberta, chaque collectivité autochtone possède ses propres traditions culturelles et sociales qui se reflètent dans des protocoles qui doivent être soigneusement suivis.* Même si les protocoles propres aux régions et aux tribus ont évolué au fil du temps, il est important de se rappeler l'existence de nombreuses similarités et thèmes communs.

Utiliser le bon protocole signifie suivre les coutumes des gens ou de la collectivité. Comme les usages protocolaires varient entre les collectivités et les personnes, il est important de demander à un membre bien renseigné de la collectivité le protocole qu'il faut suivre. En général, les gens respectent ceux et celles qui se donnent la peine de poser des questions.

© Alberta Education, Canada, 2006

Témoignage d'un directeur d'école

Aîné à l'école
« Dans le passé, devant un problème, nous organisions une réunion avec un conseiller ou un organisme communautaire pour nos familles autochtones et, la plupart du temps, la famille choisissait de ne pas suivre cette voie pour régler le problème. Lorsque nous avons commencé à travailler avec un aîné, nous avons constaté un net changement dans la réaction des familles – elles assistaient aux réunions lorsque l'aîné était présent, et souvent, elles prenaient part également au cercle de l'art d'être parent dirigé par l'aîné. Comme avantage supplémentaire, nous avons remarqué que les élèves faisaient appel à cet aîné pour parler de leurs problèmes personnels. »

Exemple de collaboration

Soutien des aînés
« Nous avons eu une situation qui allait en se détériorant avec un élève du secondaire. Les administrateurs de l'école avaient atteint leur seuil de tolérance et ont demandé à voir les parents. Après avoir entendu la version de l'histoire de leur fils, les parents étaient très fâchés contre l'école. Les chances de résoudre le problème semblaient bien minces; tout le monde était fâché. Nous avons donc demandé l'aide de deux aînés, une femme et un homme, pour faire de la médiation entre les administrateurs, l'élève et les parents. Ils se sont réunis dans une salle de conférence au lieu du bureau de l'administrateur. Ils se sont assis en formant un cercle de discussion, et non à un bureau en prenant place les uns en face des autres. L'attitude de chaque personne a commencé à changer en entendant la version de l'autre personne. Ce processus a eu un effet durable – l'élève éprouve toujours quelques difficultés avec ses études, mais comme il a cessé de défier l'autorité, il a trouvé le soutien dont il a besoin. »

Prise de contact avec un aîné

La meilleure façon de joindre un aîné et de connaître les protocoles à suivre consiste à se renseigner auprès des personnes-ressources dans la collectivité, notamment aux agents de liaison autochtones dans le système scolaire, aux parents ou au personnel du Centre d'amitié. Les membres de la collectivité seront en mesure de fournir des noms d'aînés respectés.

Pour obtenir une liste d'organismes et d'agences autochtones pouvant conseiller les écoles sur la manière de choisir les aînés locaux et de travailler avec eux, voir *Annexe 8 : Organismes et agences autochtones*.

Ces membres de la collectivité peuvent aider les enseignants à déterminer les aînés qui pourraient être des visiteurs appropriés pour l'école ou la salle de classe. Par exemple, un aîné peut avoir une grande connaissance d'une cérémonie, tandis que d'autres peuvent être bien renseignés sur l'histoire de la collectivité ou sur une habileté traditionnelle.

© Alberta Education, Canada, 2006

Selon les Autochtones, vous devez être prêt à vous asseoir près d'une personne qui détient la connaissance si vous voulez apprendre quelque chose. Il faut être conscient que lorsque vous essayez de joindre un aîné, vous devez être patient.

Voici d'autres sujets de présentation possibles pour l'aîné :
- la fraternité;
- les exemples à imiter;
- les compétences parentales;
- l'importance de l'éducation;
- la planification pour l'avenir.

Lorsqu'il s'agit de joindre un aîné des Premières nations ou des Métis, le protocole requiert *habituellement* d'offrir du tabac, une plante traditionnelle sacrée utilisée comme ouverture pour consulter les aînés. Un agent de liaison autochtone ou un aide de l'aîné peut fournir les directives nécessaires lorsqu'il s'agit de décider si le tabac est nécessaire ou non. Envisager les lignes directrices suivantes lorsqu'il s'agit d'offrir du tabac à un aîné.

- Lorsque l'aîné indique qu'il est prêt et que les présentations sont faites, présenter votre demande de façon respectueuse. Être clair, ouvert et honnête et parler clairement. Par exemple,

  « Nous aimerions que vous nous fassiez l'honneur de présider la prière à notre prochaine réunion. »

  « Je serais heureux de profiter de vos conseils et de votre direction. »

  « Nous aimerions que vous nous fassiez l'honneur de venir dans notre classe pour partager vos connaissances sur... »

  Il importe aussi pour l'aîné de comprendre le genre de direction que vous demandez : des conseils spirituels ou un savoir traditionnel.

- Si l'aîné accepte du tabac de vous, c'est un signe qu'il accepte votre invitation ou votre demande. Le tabac sera ensuite offert au Créateur lors d'une prière pour la vie et la bonne santé.

  Si l'aîné refuse le tabac, c'est un signe qu'il décline votre invitation ou votre demande. L'aîné peut avoir des engagements antérieurs ou être dans l'impossibilité de vous aider. Si vous avez besoin d'éclaircissements, demandez à votre personne-ressource communautaire.

Accueil des aînés dans la salle de classe

Les aînés sont des membres respectés de la collectivité et on doit bien les traiter. Ils sont très humbles et ne demandent rien. Habituellement, ce sont des gens fort occupés. Le temps et la sagesse qu'ils nous accordent doivent être valorisés. Envisager les lignes directrices suivantes pour accueillir un aîné dans la salle de classe.

- Vous assurer que le transport, l'hébergement et les repas sont pris en charge, soit en les lui offrant gratuitement soit en lui versant une rétribution pour couvrir ses dépenses. Parfois un aîné a besoin de se faire conduire à un évènement. S'il veut se faire accompagner par un aide, les frais de ce dernier doivent également être payés.

© Alberta Education, Canada, 2006

- Préparer les élèves à la visite de l'aîné en repassant les bonnes techniques d'écoute et les bonnes manières comme éviter le contact des yeux et des questions inappropriées. Expliquer l'importance du rôle de l'aîné dans la collectivité et l'importance de ses connaissances.
- Inviter l'aîné à se rendre à l'école pour qu'il rencontre officieusement les élèves et le personnel avant sa visite en classe afin de se familiariser avec le milieu scolaire et de se sentir plus à l'aise.
- Pendant que l'aîné visite la classe :
  - vous assurer que les élèves écoutent poliment et qu'ils facilitent l'accueil de l'aîné;
  - demander à un élève d'accompagner l'aîné lorsqu'il fait le tour de la classe et prend sa place assise et lui indiquer où sont les toilettes;
  - si la visite est longue, prévoir des pauses pour que l'aîné puisse aller se détendre dans une autre pièce;
  - surveiller constamment l'interaction des élèves avec l'aîné pour que ce dernier soit traité avec respect et courtoisie;
  - offrir à l'aîné un léger repas ou un goûter, tel que du thé, du pain bannock et de la confiture. Le protocole exige habituellement que les aînés soient servis en premier, suivis des élèves puis des autres.

Remerciement de l'aîné

À la fin de la visite, remercier l'aîné officiellement en lui serrant la main et veiller à ce que les élèves manifestent leur appréciation de la visite. Remettre à l'aîné un cadeau, tel qu'une couverture, un ensemble de serviettes, des pantoufles ou des bas, et encourager les élèves à remettre un cadeau au nom de la classe, tel qu'un panier de denrées alimentaires avec des conserves, du fromage, des craquelins, des fruits, du pain bannock et des boîtes de soupe. Cet échange de cadeaux est une tradition que l'on respecte et qui découle du principe de réciprocité.

Accueil des membres de la collectivité

Inviter des membres de la collectivité autochtone à l'école et dans la salle de classe afin de prendre la parole en tant que conférenciers, interprètes, personnes-ressources et bénévoles. Les gens d'affaires autochtones, les artistes visuels et ceux de la scène, les professionnels, les enseignants traditionnels, les athlètes, les conteurs et autres ont beaucoup à offrir, ce qui enrichira les programmes et encouragera la continuité culturelle. Envisager les lignes directrices suivantes lorsqu'il s'agit d'accueillir les membres de la collectivité autochtone.

© Alberta Education, Canada, 2006

- Demander aux personnes-ressources dans la collectivité, telles que les agents de liaison, les parents et les Centres d'amitié de vous aider à communiquer avec les personnes pertinentes et à suivre le bon protocole.
- Comprendre qu'il faut du temps pour connaître les collectivités autochtones et leurs membres. Il faut du temps pour créer des réseaux, comprendre la dynamique de la collectivité et respecter les coutumes et les traditions qui y sont pratiquées.
- Prendre le temps d'établir des relations avec les invités potentiels. Les inviter à vous rendre visite de façon informelle ou être prêt à leur rendre visite.
- Respecter le principe de réciprocité lorsque les invités terminent leurs visites en offrant une rétribution ou un petit cadeau en guise d'appréciation.

Le fait d'accueillir des membres de la collectivité en classe accroît l'efficacité des techniques d'enseignement et, par conséquent, la responsabilisation envers les élèves.

Témoignage d'un enseignant

Enseignements partagés
« Un enseignant de la tradition autochtone a rendu visite à notre classe d'élèves qui présentaient des problèmes comportementaux et a apporté ses enseignements au sujet du tambour. Les élèves qui normalement n'auraient pas été en mesure de se concentrer pendant plus de cinq minutes sont restés assis sagement et ont écouté attentivement l'enseignant pendant une demi-heure. Ce dernier leur apprenait quelque chose qui les intéressait, qui avait de l'importance pour eux. »

Sensibilisation aux protocoles de la collectivité

Les protocoles sont des codes d'étiquette qui décrivent le comportement approprié et respectueux à adopter ainsi que les modes de communication lorsqu'il s'agit de travailler avec les collectivités autochtones ou de les visiter. L'utilisation du bon protocole signifie suivre les coutumes des gens ou de la collectivité avec qui vous travaillez. Comprendre et suivre les protocoles peut provoquer des conversations intéressantes et pertinentes pour les gens concernés.

Chaque collectivité autochtone possède ses propres protocoles. Les protocoles peuvent changer dans une collectivité sans avertissement, par exemple, à l'élection d'un nouveau chef et d'un nouveau conseil. Les protocoles changent également selon que la situation est officielle ou non officielle.

© Alberta Education, Canada, 2006

Voici des exemples de situations où les protocoles interviennent :
- offrir du tabac (Cri) ou des couvertures ou des serviettes (Inuit) à un aîné lorsque vous demandez son savoir ou ses conseils;
- communiquer avec un membre du conseil et expliquer vos intentions avant de visiter une collectivité autochtone;
- procéder à l'ouverture et à la clôture d'une réunion avec une prière.

En suivant les protocoles, les enseignants peuvent :
- établir des relations honnêtes basées sur la confiance;
- manifester du respect à l'égard des cultures, des valeurs et des croyances autochtones;
- permettre aux gens de s'exprimer dans le ton et le style de leur groupe culturel;
- créer un équilibre dans le processus de consultation et de négociation;
- améliorer les relations avec les collectivités autochtones.

Compréhension des protocoles

Lorsque vous travaillez avec une collectivité autochtone, il est important de comprendre ce qui est important pour les gens qui vivent dans cette collectivité. En suivant les protocoles, les enseignants doivent tenir compte des croyances et des valeurs autochtones suivantes.

Respect

Apprendre à connaître les membres de la collectivité, et comprendre et respecter leurs protocoles, leurs attentes et leurs qualités particulières sans tomber dans les stéréotypes.

Diversité

Au sein de chaque collectivité autochtone et entre chacune d'elles il existe des similarités et des différences ayant trait aux langues, aux cultures et aux traditions.

Traditions orales

Le contact personnel et le dialogue sont extrêmement importants.

Temps

Il faut du temps pour connaître les collectivités autochtones et leurs membres.

Histoire

Dans le passé et le présent, les cultures occidentales ont joué un rôle dans le façonnement des collectivités autochtones.

Humilité

Traiter chaque personne sur un pied d'égalité. Les titres et les postes, tels que les enseignants et les administrateurs scolaires, peuvent ne pas être considérés comme des postes d'autorité dans la collectivité.

Famille

Les obligations à l'égard de la famille, de la famille élargie et de la collectivité sont plus importantes que les préoccupations d'affaires et d'autres préoccupations.

© Alberta Education, Canada, 2006

Organisation d'une visite à une collectivité autochtone

En organisant une visite dans une collectivité autochtone, envisager les lignes directrices suivantes.

- Trouver une personne qui peut vous guider, comme un agent de liaison autochtone, un conseiller culturel ou un autre membre de la collectivité, tel un parent ou un enseignant. Déterminer si vous allez traiter des sujets qui s'adressent aux hommes ou aux femmes durant votre visite. Si oui, vous devriez choisir un guide féminin pour les sujets s'adressant aux femmes et un guide masculin pour les sujets s'adressant aux hommes.

  Si vous ne connaissez personne qui peut vous aider, effectuer une recherche sur le site Web du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada pour obtenir un profil de la collectivité. Parcourir ce profil en vue d'obtenir le nom d'un organisme qui a établi une relation de travail fructueuse avec la collectivité et communiquer avec le personnel de l'organisme pour recueillir des conseils et des renseignements sur la dynamique de la collectivité.
- Vous renseigner sur la structure, l'histoire, les protocoles, les valeurs et les croyances de la collectivité autochtone que vous visiterez. Mettre par écrit toutes les questions que vous vous posez. Votre guide devrait être en mesure de vous fournir l'information dont vous avez besoin.
- Demander à votre guide d'organiser les préparatifs de votre visite dans la collectivité. Être prêt à partager des renseignements de base sur vous et à expliquer le but de votre visite.
- Si, après quelques jours, vous attendez toujours qu'on vous donne des nouvelles, assurer un suivi officieux en appelant l'agent de liaison autochtone pour voir où en sont les préparatifs. Être patient et aussi souple que possible. Accorder du temps pour qu'on vous réponde.
- Si davantage de temps s'écoule et que vous n'avez toujours pas reçu de nouvelles, faire suivre une lettre plus officielle au chef et au conseil.
- Si vous ne recevez toujours pas de nouvelles, communiquer par téléphone avec l'administration du bureau local de bande pour faire part de vos besoins. Discuter de ce vous voulez faire pendant votre visite et demander des directives sur la façon de procéder.

© Alberta Education, Canada, 2006

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

© Alberta Education, Canada, 2006

Chapitre 5

Stratégies d'apprentissage pour les élèves autochtones : Occasions de faire de l'apprentissage une activité significative

Le présent chapitre aidera les enseignants à :

- utiliser des stratégies pédagogiques efficaces et axées sur le soutien des besoins et des forces en matière d'apprentissage des élèves autochtones;
- d'avoir une meilleure compréhension des visions uniques du monde des élèves autochtones.

La relation qu'entretient l'enseignant avec l'élève est au centre des approches autochtones de l'éducation. Traditionnellement, les enseignants connaissaient chaque élève individuellement, ses talents et ses besoins particuliers. Dans cet environnement, il était tout à fait normal pour les enseignants d'adapter le processus d'apprentissage aux besoins de l'élève.

Le fait d'adapter le processus d'apprentissage aux élèves autochtones aide à susciter leur intérêt et leur permet de réussir. Pour ce faire, les enseignants doivent :

- développer une relation avec chaque élève;
- recueillir des renseignements par l'entremise de conversations avec les élèves, les parents et d'autres enseignants;
- observer les élèves dans une variété de situations.

Dans le cadre des méthodes d'apprentissage autochtones, il n'est pas suffisant de simplement avoir des renseignements. Les élèves sont appuyés, encouragés et stimulés afin de s'approprier leur apprentissage, de le mettre en contexte, de l'inclure dans leurs expériences et de réfléchir sur ce qu'ils ont appris. Les stratégies étudiées dans ce chapitre favorisent ce genre d'expérience d'apprentissage.

Sagesse partagée

« Effleurer leur âme avec la plume de l'encouragement, en chuchotant : "Tu peux, tu pourras, tu dois, ton peuple a besoin de toi,"... ». [*Traduction*]

– Wilson dans Gilliland, 1999, p. 100

© Alberta Education, Canada, 2006

Stratégies pédagogiques efficaces

Les stratégies pédagogiques efficaces encourageront les élèves autochtones à devenir des apprenants indépendants et stratégiques en :

- les faisant participer et en les motivant;
- reflétant leur culture et leur vision du monde;
- les aidant à se concentrer;
- organisant l'information pour faciliter la compréhension et le souvenir.

Les élèves réussissent à devenir des apprenants stratégiques lorsqu'on leur offre :

- une variété de méthodes d'apprentissage et de matériel didactique;
- un soutien adéquat, notamment l'apprentissage imitatif, la pratique guidée et la pratique indépendante;
- des occasions de transposer des compétences et des idées d'une situation à une autre;
- des liens significatifs entre les compétences et les idées, et les situations réelles;
- la possibilité d'être indépendants et de montrer ce qu'ils savent;
- des encouragements pour s'évaluer et se corriger eux-mêmes;
- les outils pour réfléchir à leurs apprentissages et les évaluer.

Les enseignants disent souvent que leurs élèves autochtones sont tranquilles dans la salle de classe et qu'ils ne participent pas beaucoup aux discussions en grand groupe, particulièrement lorsque seulement quelques élèves autochtones sont présents dans la salle de classe. Pourtant, les enseignants voient que les élèves autochtones participent lorsqu'ils se sentent à l'aise et sûrs dans leur rôle d'apprenant.

Les types de stratégies pédagogiques suivantes peuvent s'avérer particulièrement efficaces pour les élèves autochtones :

- les schémas conceptuels;
- l'apprentissage coopératif;
- l'étude autonome;
- l'apprentissage par le service.

Ces stratégies sont efficaces à tous les niveaux scolaires et pour toutes les matières, et peuvent être adaptées aux cas particuliers de chaque élève. Elles ont une signification importante pour les élèves autochtones lorsqu'elles sont utilisées pour appuyer la matière qui reflète la continuité culturelle. Ce chapitre présentera une brève description de chaque stratégie et proposera des exemples de stratégies à utiliser avec les élèves autochtones.

© Alberta Education, Canada, 2006

Schémas conceptuels

Les schémas conceptuels (aussi connus sous les noms de supports visuels clés ou organisateurs cognitifs) sont des moyens d'organiser l'information visuellement. Ils illustrent la pensée des élèves.

Les schémas conceptuels constituent une approche holistique de l'apprentissage en révélant non seulement *ce que* pensent les élèves, mais aussi *leur façon* de penser pendant qu'ils accomplissent des tâches d'apprentissage.

Les élèves peuvent se servir des schémas conceptuels pour :
- trouver des idées;
- noter et réorganiser de l'information;
- découvrir des liens entre les concepts;
- mettre leur apprentissage en application;
- montrer leur pensée.

Les diagrammes cause-effet, les tableaux en T, les diagrammes de Venn, les tableaux P-M-I, les tableaux S-V-A et les arbres conceptuels sont des exemples d'organisateurs graphiques courants.

La planification et les schémas conceptuels

Les schémas conceptuels sont utiles pour les élèves, mais ils sont aussi un bon outil de planification pour les enseignants. Le fait d'utiliser des schémas conceptuels pour planifier des activités d'apprentissage donne aux enseignants des occasions de se familiariser avec les outils et leurs nombreuses applications dans la salle de classe.

Pour décider du schéma conceptuel à utiliser dans le cadre d'une activité d'apprentissage, réfléchir aux questions suivantes :

- Quel est le meilleur outil de réflexion pour ce nouveau concept?
- Quel est le niveau/type de soutien qui aidera le plus les élèves?
- D'un point de vue du développement des élèves, cet outil est-il adéquat?
- Comment peut-on modifier l'outil?
- Comment peut-on utiliser l'outil de manière interactive?
- Dans quelles autres matières et de quelles autres façons l'outil peut-il être utilisé?

L'utilisation des schémas conceptuels avec les élèves

Examiner le cadre suivant en vue de présenter, d'enseigner et d'élargir l'utilisation des schémas conceptuels dans la salle de classe.

© Alberta Education, Canada, 2006

Présentation

- Montrer des exemples du nouveau schéma et décrire son format et l'objectif visé. Par exemple : « Un tableau en T est un diagramme composé de deux colonnes formant un T qui peut être utilisé pour comparer deux situations. »

Démonstration

- Se servir de matériel facile et connu pour faire une démonstration sur la façon d'utiliser les schémas.
- Présenter des schémas au tableau, sur un rétroprojecteur ou sur un tableau-papier, à l'aide de la méthode de réflexion à voix haute. Utiliser des couleurs pour faciliter la mémorisation et les rendre significatifs.
- Au moment de faire la démonstration, donner des directives et des explications orales explicites et émettre des réflexions.

Mise en application guidée

- Donner aux élèves des occasions de s'exercer en utilisant du matériel facile.
- Les orienter à différents moments du processus.
- Donner aux élèves des occasions de collaborer et de discuter entre eux.

Réflexion

- Présenter les produits finaux, discuter de ce qui a fonctionné et de ce qui n'a pas fonctionné et donner aux élèves la possibilité de revoir l'information.

Mise en pratique

- Donner aux élèves de nombreuses occasions de s'exercer à utiliser des schémas conceptuels.
- Créer des modèles de plusieurs sortes de schémas disponibles. Encourager les élèves à choisir le schéma le plus approprié pour une tâche et à concevoir leurs propres versions.

Transportation

- Utiliser les schémas conceptuels dans une gamme de situations d'apprentissage et dans différentes matières.

Évaluation et utilisation élargie

- Encourager les élèves à évaluer les schémas qui semblent les mieux adaptés pour eux et dans quelles situations d'apprentissage ils l'utiliseraient.
- Encourager les élèves à utiliser une variété de schémas de façon indépendante dans diverses tâches d'apprentissage comme la prise de notes, la recherche et l'étude.

© Alberta Education, Canada, 2006

Diagramme cause-effet

Le diagramme cause-effet peut être utilisé pour examiner la cause et l'effet, pour analyser les conséquences d'un évènement (par exemple, dans l'histoire), comme outil de planification pour élaborer un plan d'action ou pour passer en revue l'information apprise.

La tête du diagramme cause-effet (graphique en arête de poisson) précise le problème, le concept ou le résultat sur lequel se concentrer, les causes, les évènements et les concepts clés étant inscrits sur l'arête centrale et les idées secondaires, sur les côtes.

Témoignage d'un enseignant

Étude des perspectives autochtones de la terre

« Je me suis servi du diagramme cause-effet avec mes élèves de la 8e année dont certains fréquentent une classe régulière et certains ont besoin d'une aide aux études.

Dans le cadre de l'étude de la géographie de l'Amérique du Nord, j'ai utilisé une stratégie d'apprentissage qui met en valeur la communication de la culture en demandant aux élèves de réfléchir aux perspectives autochtones de la terre. J'ai demandé à un invité de venir donner trois cours. Les cours comprenaient une histoire personnelle montrant les liens qu'une personne tisse avec la terre et l'endroit où elle a grandi, ainsi que des citations sur la terre empruntées à divers groupes autochtones.

Les élèves ont pu visionner une vidéocassette portant sur l'interdépendance entre les peuples et la terre à partir de quatre points de vue indigènes globaux, notamment celui de la Première nation du lac Lubicon de l'Alberta. Le dernier cours portait sur une histoire et des images de lieux sacrés et sur la composante spirituelle de la terre.

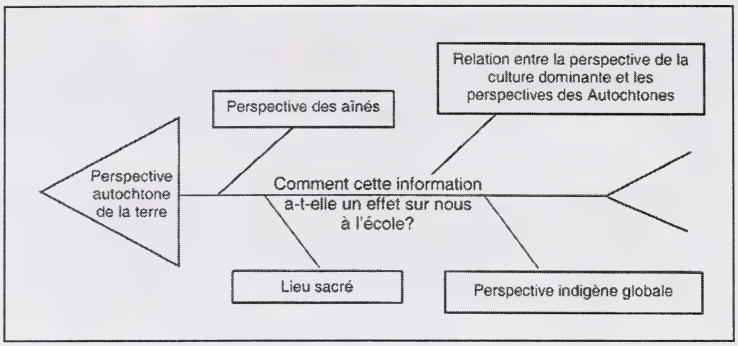
Lors du cours suivant les cours du conférencier invité, on a remis aux élèves des papillons adhésifs pour qu'ils puissent écrire autant d'idées des cours du conférencier invité qu'ils étaient en mesure de se souvenir, une idée par papillon. Ils se sont ensuite assis avec un partenaire, ont comparé leurs idées et ont regroupé leurs réponses en catégories plus grandes. Les élèves ont utilisé des papillons adhésifs de couleurs différentes pour définir diverses catégories. Une fois cet exercice terminé, j'ai présenté aux élèves le diagramme cause-effet et ils ont pu travailler en groupes de deux pour transférer sur une seule feuille l'information écrite sur les papillons adhésifs.

Le diagramme cause-effet m'a aidé à évaluer ce que les élèves avaient appris et a permis aux élèves de consolider leurs apprentissages. »

Un exemple est présenté ci-après.

(suite)

© Alberta Education, Canada, 2006



Pour obtenir une fiche reproductible de ce schéma conceptuel, voir *Annexe 9 : Diagramme causes-effets.*

Tableau en T

Les tableaux en T aident les élèves à organiser leurs renseignements et idées et à voir les relations entre les éléments d'information. Les tableaux en T peuvent avoir deux colonnes, ou plus.

Les tableaux en T peuvent être des outils très utiles aux fins de description et de visualisation. Ils peuvent également être utilisés pour comparer et opposer différentes questions ou situations, par exemple un diagramme ressemble à/ semble être comme/fait penser à.

Témoignage d'un enseignant

Le cri de l'orignal

« Mes élèves de 3e année ont eu beaucoup de plaisir à se servir de boîtes de conserve vides pour reproduire le cri de l'orignal dans le cadre d'un cours de sciences sur les bruits. Nous avons enlevé le couvercle du dessus et avons percé d'un trou le couvercle du dessous. Nous avons fait un nœud à une extrémité d'un bout de corde que nous avons passé à travers le trou pour qu'il ressorte du côté ouvert de la boîte de conserve. Pour reproduire le cri d'un orignal, nous avons mouillé la corde et avons glissé deux doigts le long de celle-ci.

Les élèves ont essayé plusieurs différentes grosseurs de boîtes de conserve et ont dessiné un tableau en T pour noter comment la grosseur de la boîte de conserve avait un effet sur le bruit émis par chacune.

Les élèves ont pu observer que la plus grosse boîte de conserve produisait le cri le plus fort avec la fréquence la plus basse. Les élèves de la classe étaient tous d'avis que la grosse boîte de conserve émettait un son qui ressemblait à un papa orignal, la boîte de conserve de grosseur moyenne émettait un son qui ressemblait à une maman orignal et la plus petite boîte de conserve émettait un son qui ressemblait à un bébé orignal!

Voilà les renseignements que nous avons inscrits sur notre tableau en T de la classe. »

(suite)

© Alberta Education, Canada, 2006

Comment la grosseur d'une boîte de conserve a-t-elle un effet sur le cri de l'orignal que l'on veut inviter?

Ressemble à :	Le son émis ressemble à :
Petit cylindre : soupe aux tomates en conserve	*Un léger « moowah »*
Cylindre de grosseur moyenne : ragoût de bœuf en conserve	*Fréquence moyenne*
Gros cylindre : boîte de conserve de café	*Fréquence basse et forte*

Pour obtenir une fiche reproductible de ce schéma conceptuel, voir *Annexe 10 : Tableau en T.*

Diagramme de Venn

Un diagramme de Venn, qui est formé de deux cercles ou plus se chevauchant, peut être utilisé pour comparer des objets, des concepts ou des idées (deux ou plus) de façon à montrer les similarités comme les différences. Cet outil aide les élèves à organiser leurs renseignements et à voir les relations qui existent entre les objets, les concepts ou les idées.

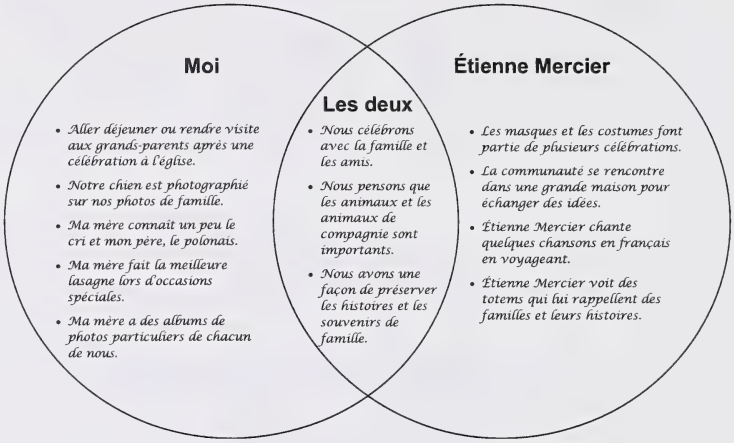
Il peut être utilisé après avoir lu un texte, écouté un conférencier ou visionné un film, par exemple. Le diagramme de Venn peut également être élargi à trois cercles ou plus afin de comparer plusieurs sujets ou concepts.

© Alberta Education, Canada, 2006

Témoignage d'un enseignant

Se servir des diagrammes de Venn

« J'ai demandé à mes élèves de la 4e année de lire le livre pour enfants *The Journal of Etienne Mercier* [le journal d'Etienne Mercier] écrit par l'auteur métis David Bouchard. Les élèves ont dessiné un diagramme de Venn pour comparer leurs traditions culturelles à celles décrites dans l'histoire. »



Pour obtenir une fiche reproductible de ce schéma conceptuel, voir *Annexe 11 : Diagramme de Venn.*

© Alberta Education, Canada, 2006

Tableau P–M–I

Les élèves peuvent avoir recours à des tableaux qui décrivent des aspects Plus, Moins ou Intéressant (P-M-I) pour comparer et opposer des situations, des idées ou des positions. Les tableaux P-M-I fournissent aux élèves une façon d'organiser l'information et d'évaluer leurs connaissances et leurs idées. Les élèves peuvent utiliser cet outil pour recueillir des données et organiser l'information afin de prendre des décisions éclairées.

Pourquoi devrions-nous apprendre notre langue autochtone?

Plus	Moins	Intéressant
• *Vous pouvez parler aux aînés.* • *Vous pouvez comprendre la signification réelle des histoires et des chansons.* • *Vous aurez une meilleure compréhension des croyances traditionnelles qui ne peuvent être comprises que si vous parlez la langue.* • *Vous pouvez enseigner la langue à vos propres enfants!*	• *L'apprentissage d'une nouvelle langue demande beaucoup de travail et prend du temps.* • *Quelques personnes seulement parlent ma langue autochtone.*	• *Beaucoup de parents autochtones ont trouvé leurs premières journées dans des écoles de langue anglaise ou française difficiles. Parce qu'ils ne voulaient pas que leurs propres enfants vivent cette difficulté, ils ont décidé de ne pas parler leur langue autochtone à la maison.* • *Beaucoup de personnes dans le monde parlent deux langues ou plus. Le fait d'apprendre plus d'une langue peut vous aider à devenir un meilleur apprenant.*

Qu'est-ce que je pense? Pourquoi?

Après avoir examiné tous les renseignements, voici ce que j'en pense :

Je sais que je devrai travailler fort pour apprendre le cri, mais je veux apprendre des histoires et des chansons de ma grand-mère. Je pense qu'apprendre ma langue m'aidera à mieux comprendre ce que signifie faire partie des Premières nations.

Pour obtenir une fiche reproductible de ce schéma conceptuel, voir *Annexe 12 : Tableau P-M-I.*

© Alberta Education, Canada, 2006

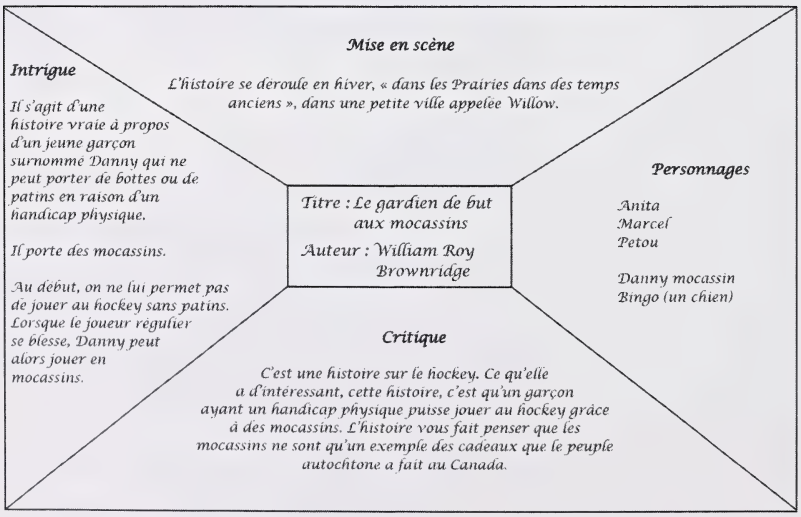
Napperon

Les élèves peuvent utiliser le napperon pour structurer leur pensée avant d'écrire et pour échanger des renseignements et des idées sur une histoire. Ils peuvent également s'en servir pour présenter une table des matières dans le cadre d'un projet ou d'un portfolio ou pour comparer et opposer quatre éléments.

Un petit groupe de personnes peuvent également, en collaborant, utiliser le napperon pour recueillir et organiser l'information, puis arriver à un consensus. Examiner le type d'activité suivant.

- Les élèves forment des groupes de trois ou quatre et divisent leur partie du naperron en trois sections : Plus, Moins et Intéressant.
- Ils écrivent sur une question pendant une minute dans leur section Plus.
- Ils font ensuite tourner le naperron et écrivent dans la section Plus de quelqu'un d'autre.
- Ils répètent le processus jusqu'à ce qu'ils récupèrent leur propre section.
- Ils répètent le processus avec les sections Moins et Intéressant. Finalement, le groupe écrit le consensus obtenu ou les idées échangées dans la section du centre du napperon.

Le gardien de but aux mocassins
Napperon



Pour obtenir une fiche reproductible de ce schéma conceptuel, voir *Annexe 13 : Napperon.*

© Alberta Education, Canada, 2006

Tableau S–V–A (Ogle, 1986)

Le concept S–V–A est une stratégie de remue-méninges. Il est aussi connu comme un tableau savoir-se demander-apprendre ou ce que je sais-ce que je veux savoir-ce que j'ai appris. Cet outil encourage les élèves à poser des questions et à établir un lien entre ce qu'ils savent sur un sujet et ce qu'ils doivent apprendre. Le tableau S–V–A aide les élèves à organiser l'information et à trouver un point de départ pour d'autres travaux comme les projets de recherche et les devoirs.

L'activité S–V–A peut être pratiquée individuellement, en petits groupes ou comme activité de classe pendant que l'enseignant prend en note les idées.

Témoignage d'un enseignant

Utilisation des tableaux S–V–A
« Je trouve ce tableau des plus utiles lorsque je commence un cours. Je présente un sujet en posant une question comme "De quelle façon le bison a-t-il permis aux tribus des Prairies de se maintenir en vie?"

Les élèves indiquent ensuite ce qu'ils "savent" sur le sujet. Ils ont ensuite l'occasion de se poser les questions "ce que je veux savoir". Finalement, ils abordent la partie "ce que j'ai appris" du tableau. C'est à cette étape qu'ils peuvent suggérer des endroits ou des ressources utiles pour poursuivre leur apprentissage sur le sujet. »

De quelle façon le bison a-t-il permis aux tribus des Prairies de se maintenir en vie?

S Ce que je sais	V Ce que je veux savoir	A Ce que j'ai appris
• *La peau des bisons servait à faire des vêtements et des abris.* • *Le pemmican était préparé avec de la viande de bison.* • *Un grand nombre de bisons ont été tués en étant pourchassés et en tombant ensuite en bas d'une falaise.*	• *De quelle façon les autres parties du bison étaient-elles utilisées?* • *Existait-il d'autres façons de tuer les bisons?* • *Quelles étaient les tâches des femmes? Des hommes?* • *À quelle fréquence devaient-ils aller chasser?* • *Combien de temps faut-il pour dépouiller un bison?*	• *de manuels* • *de recherches dans Internet sur le bison, les Cris et les Pieds-Noirs* • *d'une excursion scolaire au site patrimonial Head-Smashed-In Buffalo Jump* • *d'un conférencier invité : une personne des Premières nations* • *d'histoires*

Pour obtenir une fiche reproductible de ce schéma conceptuel, voir *Annexe 14 : Tableau S–V–A.*

© Alberta Education, Canada, 2006

Arbre conceptuel

L'arbre conceptuel a été développé au début des années 1970 par Tony Buzan, auteur britannique et chercheur spécialisé dans le fonctionnement du cerveau. L'arbre conceptuel est une manière simple de représenter les idées à l'aide de mots clés, de couleurs et d'images. Son format non linéaire aide les élèves à trouver des idées et à les organiser. Les élèves peuvent noter beaucoup d'information sur une feuille de papier. L'arbre conceptuel permet aux élèves de montrer le lien entre les idées. Cette méthode intègre la pensée logique et créative, tout en donnant un aperçu de ce que les élèves savent et pensent sur un sujet particulier.

Les réseaux sont de simples arbres conceptuels. L'ajout d'images, de couleurs et de mots clés transforme les réseaux en outils d'apprentissage, de mémorisation et de recherche d'idées encore plus efficaces.

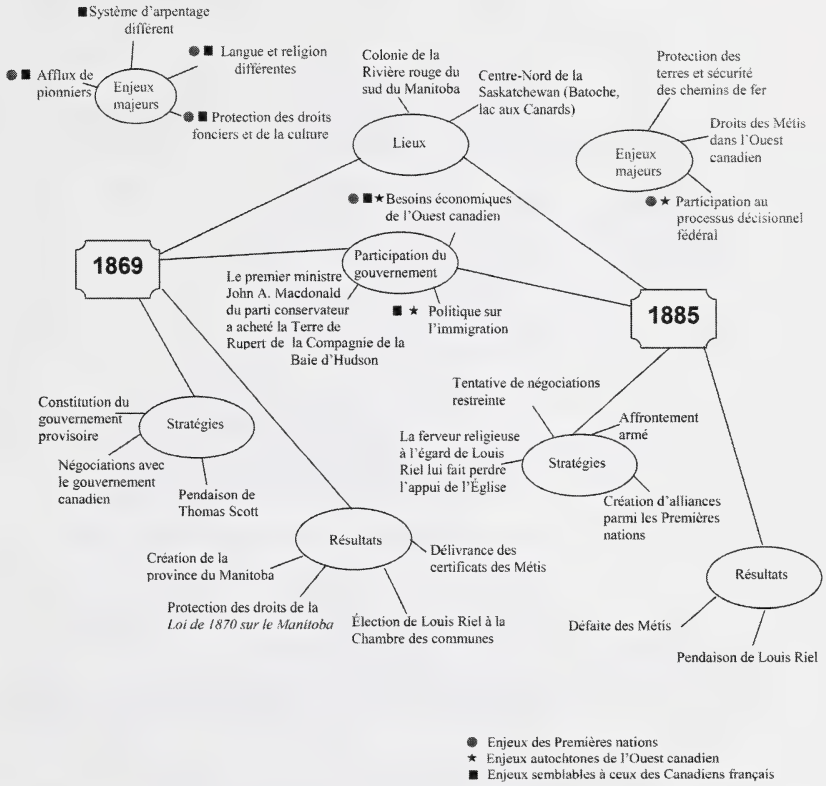
Témoignage d'un enseignant

Se servir des arbres conceptuels

« Je me suis servi d'un arbre conceptuel pour aider les élèves à acquérir des connaissances sur les résistances de Louis Riel (1869 et 1885) qui sont essentielles au développement de l'Ouest canadien et qui ont conduit à l'aliénation du Québec au sein du Canada. Étant donné que les incidents de Louis Riel peuvent être examinés sous différents points de vue, l'utilisation d'un arbre conceptuel peut aider les élèves à synthétiser l'information. Les arbres conceptuels peuvent aider les élèves à examiner la tension entre les idées, tout en notant leur interdépendance. Par exemple, un arbre conceptuel s'inspirant de ces évènements historiques permet d'établir un parallèle entre la position du gouvernement canadien face à la politique étrangère des États-Unis et la relation qui existe entre les Métis et les Premières nations. »

© Alberta Education, Canada, 2006

Résistances de Louis Riel (1869, 1885)



Apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif signifie que les élèves travaillent en petits groupes pour accomplir des tâches ou réaliser des projets. Il s'agit d'une stratégie efficace auprès des élèves autochtones parce qu'elle reflète le sentiment de coopération et de communauté qui est un aspect fondamental des cultures autochtones.

Utiliser l'apprentissage coopératif pour :

- développer le respect des élèves pour les aptitudes, les intérêts, les besoins et les différences des uns et des autres et accroître leur compréhension de ceux-ci;
- favoriser la responsabilisation des élèves face à leur propre apprentissage.

Les tâches sont structurées de telle sorte que chaque membre d'un groupe participe au travail. Le succès dépend du rendement du groupe plutôt que du rendement d'un élève en particulier, ce qui reflète aussi profondément des valeurs culturelles autochtones.

© Alberta Education, Canada, 2006

Les activités d'apprentissage coopératif sont parfois simples, parfois complexes. En commençant par des activités simples, les élèves peuvent développer les compétences nécessaires pour participer de façon efficace aux activités plus complexes.

Les activités en équipe de deux, la stratégie des cercles intérieurs/extérieurs et l'entrevue à trois étapes constituent des activités de coopération simples. Le casse-tête et l'enquête de groupe sont des activités plus complexes.

Mise en contexte

- Modeler des habiletés de collaboration et en discuter, par exemple : écouter, permettre aux autres de parler, demander de l'aide au besoin, parvenir à un consensus et terminer une tâche dans le temps alloué. Les élèves ont besoin d'occasions pour mettre en pratique ces habiletés et recevoir une rétroaction et un renforcement.
- Enseigner des routines élémentaires pour la gestion de la classe, telles que : former des groupes rapidement et en silence, maintenir un niveau de bruit approprié, inviter les autres à joindre le groupe, traiter tous les élèves avec respect et aider ou encourager ses pairs.

Tenir compte des conseils suivants pour l'organisation des groupes.

- Former des petits groupes – des groupes de deux à cinq élèves, c'est l'idéal.
- Créer des groupes divers – cela permet à tout le monde d'apprendre à partir des différences des autres.
- Structurer les tâches et les projets de façon que le succès dépende de la participation de chaque membre du groupe à une partie de la tâche.
- Au début, grouper les élèves et attribuer les rôles au sein de chaque groupe.
- Encourager un comportement centré sur la tâche en promenant son regard sur les groupes, en utilisant des signes amicaux, en s'assoyant près d'un groupe et en l'observant pendant un moment, en réexaminant les attentes et, au besoin, en les enseignant à nouveau.
- S'assurer que les élèves connaissent leurs rôles et leurs responsabilités au sein du groupe. Afficher une liste de rôles ou donner aux élèves des cartes décrivant leurs rôles respectifs.
- Permettre aux élèves d'évaluer le processus d'apprentissage coopératif, individuellement et en groupe.

Réflexion–pair–échange

Dans une activité en équipe de deux, l'enseignant traite d'un sujet ou d'une question. Les élèves ont généralement d'une à trois minutes pour réfléchir seuls. Puis, chaque élève se trouve un partenaire pour discuter de la question, ce qui leur permet de clarifier leurs pensées. Enfin, chaque équipe a l'occasion de partager ses réponses avec l'ensemble de la classe.

© Alberta Education, Canada, 2006

Les activités en équipe de deux constituent une stratégie d'apprentissage coopératif qui offre aux élèves l'occasion :

- de participer;
- d'apprendre des autres;
- d'établir des liens.

Témoignage d'un enseignant

Se servir de la réflexion-pair-échange

« Lorsque j'ai une question qui demande à l'élève de réfléchir, je me sers de l'activité en équipe de deux. L'élève a ainsi le temps de réfléchir à la question avant d'échanger avec un partenaire et d'approfondir sa compréhension. Par exemple, j'utiliserais l'activité avec des questions comme :

- En 1885, les Métis auraient-ils dû demander à Louis Riel de revenir?
- Comment la disparition des bisons laisse-t-elle présager les difficultés du peuple des Prairies?
- Pourquoi le directeur utilise-t-il des retours en arrière dans le film *Smoke Signals* [signaux de fumée]?
- Qu'est-ce que le poème *Policy of the Dispossessed* [politique des dépossédés] du poète Gregory Scofield révèle-t-il au lecteur sur le sentiment d'identité de l'auteur?

Cercles intérieurs/extérieurs

Dans le cadre de cette stratégie, les élèves sont face à face dans deux cercles distincts, un des cercles étant à l'intérieur de l'autre. La stratégie donne de meilleurs résultats lorsque six élèves ou plus participent, soit la moitié dans chaque cercle.

L'activité cercles intérieurs/extérieurs favorise le dialogue entre les élèves, ce qui aide le développement de la conscience communautaire au début de l'étape. Il s'agit d'une stratégie efficace qui permet d'inclure des gestes et de la variété dans un cours. Elle donne de meilleurs résultats lorsque des questions stimulantes, pouvant avoir une gamme de réponses, sont posées.

Avant d'utiliser les cercles intérieurs/extérieurs, réfléchir aux énoncés suivants.

- Écrire une question au tableau et donner une minute aux élèves pour penser à leur réponse.
- Demander ensuite à la personne dans le cercle intérieur de décrire à son partenaire dans le cercle extérieur la façon dont elle envisage répondre à la question ou résoudre le problème, en disant « suivant » lorsqu'elle a terminé.
- Ensuite, la personne dans le cercle extérieur répond à son tour à la question.
- Une fois que les deux élèves d'une paire ont eu leur tour, faire tourner l'un des cercles pour que deux autres élèves puissent participer.

© Alberta Education, Canada, 2006

Témoignage d'un enseignant

Se servir des cercles intérieurs/extérieurs
« J'aime faire l'activité des cercles intérieurs/extérieurs lorsqu'une gamme de réponses sont possibles pour la question formulée, par exemple :

- De quelle façon les rébellions de Louis Riel ont-elles été avantageuses pour le Canada?
- Comment le fait d'avoir négocié des traités avec les peuples des Premières nations a-t-il contribué à l'identité nationale du Canada?
- Comment les animaux ont-ils contribué à la survie des peuples des Premières nations? »

Remue-méninges

Le remue-méninges est une technique efficace pour dresser une liste d'idées et susciter de l'intérêt et de l'enthousiasme envers les nouveaux concepts ou sujets. Le remue-méninges est une façon créative de dresser des listes, ce qui fournit aux élèves des occasions d'émettre autant d'idées qu'ils le peuvent sur un sujet donné.

Les élèves peuvent se servir de cette technique comme point de départ pour les tâches plus complexes, comme les grandes lignes d'une dissertation ou les arbres conceptuels.

Conseils en matière de remue-méninges

- Établir des règles de base. Par exemple, accepter toutes les idées sans porter de jugement, assurer la participation de tout le monde, insister sur la quantité plutôt que sur la qualité.
- Définir l'objectif. Par exemple, faire du remue-méninges afin de trouver un thème amusant pour une fête dans la classe.
- Établir les limites du remue-méninges. Par exemple, générer autant d'idées que possible en cinq minutes, penser à vingt-cinq idées vraiment bonnes ou obtenir trois idées de chaque groupe.
- Passer la liste en revue. Par exemple, rayer les idées qui ne sont pas réalisables, combiner les idées semblables, ordonner les idées logiquement.

Afin de prendre une décision à partir d'une liste dressée à la suite d'un remue-méninges :

- donner aux élèves trois ronds autocollants de couleur et leur demander de voter pour leurs choix préférés en collant un rond à côté de ceux-ci;
- procéder par élimination pour arriver à un consensus sur le choix final.

© Alberta Education, Canada, 2006

Remue-méninges

Sujet : *Activités pour célébrer la Journée des Autochtones*

Objectif : *Idées d'activités pour la Journée des Autochtones*
Durée : *10* minutes

Pourquoi faire ce remue-méninges?

☑ pour proposer des idées
☑ pour évaluer les connaissances préalables
☑ pour prendre des décisions
❑ pour revoir l'information

1. ~~*danse*~~
2. *préparation de mets autochtones pour la fête*★
3. *danse en rond*
4. *danseurs pow-wow*
5. *conférencier invité autochtone*
6. *jeux autochtones*★
7. *salon du livre d'ouvrages d'auteurs autochtones*
8. *musique autochtone*
9. *foire d'artisanats autochtones*★
10. ~~*festin*~~

Réfléchir et réviser

☑ Certaines idées sont-elles semblables? Si oui, combiner les idées semblables.
❑ Est-ce que toutes les idées se rapportent au sujet? Si non, rayer les idées qui n'ont pas rapport.
☑ Indiquer vos trois choix par une étoile.

Formulaire reproduit avec la permission de Edmonton Public Schools, *Thinking Tools for Kids: Practical Organizers*, Edmonton (Alberta), Edmonton Public Schools, 1999, p. 167.

Pour obtenir une fiche reproductible de ce schéma conceptuel, voir *Annexe 15 : Remue-méninges.*

Graffiti

Le graffiti est un processus de remue-méninges qui favorise la participation de tout le monde. Avant d'utiliser le graffiti, réfléchir aux énoncés suivants :

- Former des groupes de trois ou quatre élèves.
- Donner à chaque groupe une grande feuille de papier au centre de laquelle le sujet est écrit (le même sujet ou un sujet différent pour chaque groupe).
- Donner aux élèves une minute pour penser, puis 60 à 90 secondes pour qu'individuellement mais simultanément ils écrivent leurs idées sur la feuille de papier. Susciter l'intérêt en utilisant des marqueurs de couleur. Les élèves plus jeunes peuvent dessiner des images.
- Dire aux élèves de ne pas s'inquiéter s'ils ont la même réponse que quelqu'un d'autre. Si deux élèves ou plus écrivent la même chose, c'est probablement que le concept est important.
- Demander ensuite aux élèves de se lever et de se déplacer, en groupe, vers une autre feuille de papier.

© Alberta Education, Canada, 2006

- Répéter le processus jusqu'à ce que chaque groupe ait pu écrire ses idées sur toutes les feuilles de papier.

À la fin du processus, la sagesse collective de la classe sera écrite sur la feuille de papier de chaque groupe.

Témoignage d'un enseignant

Se servir de l'activité graffiti dans le cadre d'un remue-méninges
« Le graffiti permet à mes élèves de s'exprimer de manière visuelle sur un sujet. Nous allions lire le roman *My Name is Seepeetza [mon nom est Seepeetza]*, qui est l'histoire d'une fille qui fréquente un pensionnat, je voulais donc commencer par découvrir ce que mes élèves savaient sur le sujet. L'histoire portait sur "les conséquences des pensionnats sur les collectivités des Premières nations d'aujourd'hui".

J'ai étalé quatre grandes feuilles de papier et j'ai écrit l'un des titres suivants sur chacune : Financement et éducation, Administré par l'Église, Relations limitées avec la famille et Les pensionnats ont existé de 1870 à 1980.

J'ai ensuite séparé les élèves en quatre groupes. Chaque groupe s'est rassemblé autour d'une des feuilles de papier et, lorsque j'ai donné le signal, les élèves ont commencé à écrire ce qu'ils jugeaient pertinent pour le titre en question. Après quelques minutes, j'ai demandé aux groupes de passer à la feuille suivante et de procéder de la même façon. Et j'ai continué jusqu'à ce que les élèves aient eu l'occasion d'écrire leurs idées sur les quatre sujets.

Une fois qu'ils ont eu terminé, nous avons regardé les réponses en groupe. Nous avons regardé la fréquence des idées et la gamme d'opinions. J'ai soulevé des questions qui ont poussé les élèves à :
- examiner des réponses qui confirmaient ce qu'ils savaient;
- indiquer les points de vue qui semblaient sans fondement;
- reconnaître les idées pouvant mener à de nouvelles perspectives ou questions à examiner. »

Activité d'échange d'idées

L'activité d'échange d'idées est une stratégie qui prend exemple sur la pollinisation croisée. Une fois que la classe a travaillé en groupes sur une stratégie comme le carton de table ou le graffiti, un membre de chaque groupe rejoint un autre groupe en apportant avec lui les idées du premier groupe.

L'activité d'échange d'idées favorise l'intérêt, la responsabilité personnelle, le mouvement physique et la variété dans le processus d'apprentissage.

Pour choisir l'élève qui se déplacera, demander aux groupes initiaux d'établir une numérotation ou un classement alphabétique, puis tous les « un » ou les « A » se déplacent vers le groupe suivant.

© Alberta Education, Canada, 2006

Témoignage d'un enseignant

Se servir de l'activité d'échange d'idées
« J'ai lu à mes élèves *The Journal of Etienne Mercier* [le journal d'Etienne Mercier] de l'auteur métis David Bouchard. J'ai séparé les élèves en groupes de quatre et j'ai donné à chacun un carton de table divisé en quatre sections portant les titres suivants : Structures gouvernementales, Cérémonies, Animaux et Vocabulaire. J'ai donné environ 10 minutes aux élèves pour qu'en groupe, ils finissent d'écrire des idées sur leur carton de table. Nous avons ensuite fait une activité d'échange d'idées. Un élève de chaque groupe a joint un autre groupe en apportant avec lui son carton de table pour partager les idées du groupe. »

Entrevue à trois étapes

L'entrevue à trois étapes encourage les élèves à exprimer leur pensée, à poser des questions et à prendre des notes.

Se servir de l'entrevue à trois étapes pour :

- résoudre des problèmes de façon que chaque élève ait l'occasion de dire comment il aborderait un problème;
- relever les idées clés dans un rapport de groupe;
- discuter d'un livre lu récemment.

Avant d'utiliser l'entrevue à trois étapes, réfléchir aux énoncés suivants.

- Former des groupes de trois élèves et attribuer une lettre à chaque élève : A, B ou C.
- Attribuer un rôle à chaque lettre : A = intervieweur, B = personne interrogée, C = journaliste.
- L'élève A interroge l'élève B tandis que l'élève C prend des notes. Les rôles sont alternés après chaque entrevue.
- Une fois que les élèves ont occupé chaque rôle, leur demander de présenter les renseignements clés qu'ils ont notés lorsqu'ils assumaient le rôle de rapporteur.

Témoignage d'un enseignant

Se servir des entrevues
« Je voulais que mes élèves comprennent mieux le concept des modèles de comportement. J'ai donné à chacun de mes élèves une courte biographie d'un modèle de comportement métis ou des Premières nations. J'ai ensuite séparé les élèves en groupes de trois. Après avoir lu, leur biographie, les élèves ont échangé des renseignements sur ce qu'ils avaient lu, puis ils ont continué avec l'entrevue à trois étapes. L'entrevue mettait l'accent sur ce qui fait de cette personne un bon modèle de comportement. »

© Alberta Education, Canada, 2006

Entrevue à trois étapes

Première entrevue : *Jasmine*

Susan Aglukark est une Inuite. Elle est née à Churchill, au Manitoba, en 1967. Elle a grandi à Arviat, au Nunavut. Elle est une chanteuse connue qui chante en anglais et dans sa langue traditionnelle, l'Inuktitut. Ses chansons évoquent sa culture. Elle est un modèle, car elle est fidèle à sa culture. Elle parle aussi aux jeunes et leur dit de continuer à aller à l'école. Elle est un bon modèle, car elle donne l'exemple.

Deuxième entrevue : *Jesse*

George Littlechild est un Métis. Il est en partie Cri-des-plaines et en partie blanc. Il est né à Edmonton, en Alberta, en 1958. Même s'il a été élevé par une famille d'accueil, parce que ses parents étaient décédés, il honore toujours ses racines autochtones par l'intermédiaire de ses peintures. Il est un bon modèle parce qu'il est fier de son patrimoine et que ses œuvres d'art sont exposées dans des galeries d'art et des musées partout dans le monde.

Troisième entrevue : *Jordan*

Joseph Francis Dion est un Cri-des-plaines qui est né le 2 juillet 1888 près du lac Onion. Durant les années 1930, alors qu'il vivait près de la réserve de Kehewin, il a participé aux efforts pour calmer la situation critique des Métis de l'Alberta. Bien qu'il ait conclu un traité, il était préoccupé par la pauvreté et les conditions de vie du peuple métis. Il a travaillé avec d'autres personnes intéressées pour former l'Association des Métis d'Alberta et des Territoires du Nord-Ouest qui, plus tard, est devenue la Métis Association of Alberta. Ce groupe a travaillé pour présenter au public les problèmes des Métis. Il a sacrifié du temps qu'il aurait autrement passé avec sa famille. Il est un modèle parce qu'il a fait passer les besoins des Métis avant les siens.

Tour de table : Idées clés provenant des entrevues

Les modèles autochtones peuvent avoir n'importe quel âge, être des femmes ou des hommes et avoir vécu à n'importe quelle époque. Différents moyens d'expression comme la musique, l'art et la politique permettent de faire connaître les valeurs autochtones positives. Les modèles pensent à aider les autres.

Pour obtenir une fiche reproductible sur cette activité, voir *Annexe 16 : Entrevue à trois étapes*.

Casse-tête

Dans le cadre de la stratégie du casse-tête, les élèves deviennent « experts » dans un ou deux concepts ou éléments d'information, puis ils partagent leur expertise avec les élèves de leur groupe d'attache. À la fin de l'activité, tous les éléments d'information s'imbriquent les uns dans les autres pour former un tout, comme dans un casse-tête.

Avant d'utiliser la stratégie du casse-tête, réfléchir aux énoncés suivants :

- Diviser un concept ou un sujet, par exemple des fractions ou des écosystèmes nordiques, en plusieurs secteurs.

© Alberta Education, Canada, 2006

- Former des groupes d'attache de quatre ou six élèves. Une approche à considérer consiste à avoir des élèves qui travaillent deux par deux sur un sujet, en regroupant les élèves plus faibles avec les élèves plus forts de façon à créer une situation naturelle de tutorat.
- Numéroter ou classer par ordre alphabétique les membres du groupe. Attribuer tous les A à un ou deux sujets : par exemple, exprimer les fractions avec le plus petit dénominateur commun ou lire un article sur la gestion de la forêt boréale. Attribuer les B, C, D et ainsi de suite à d'autres devoirs.
- Demander à tous les élèves qui ont été classés dans le groupe A de partager avec les élèves du même groupe ce qu'ils ont appris sur leur sujet. Les groupes B, C, D et ainsi de suite se réunissent également.
- Les experts retournent ensuite à leur groupe d'attache pour partager tout ce qu'ils savent et tout ce qu'ils ont appris des autres experts dans leur domaine.

Témoignage d'un enseignant

Se servir d'un casse-tête

« Après avoir fait le commerce des fourrures pendant plus de 300 ans, la Compagnie de la Baie d'Hudson a décidé de cesser de vendre des fourrures en raison de pressions internationales. J'ai pensé qu'il s'agissait d'un sujet vraiment pertinent pour beaucoup de mes élèves et qu'il était important pour eux de réfléchir à la question : des pays étrangers devraient-ils pouvoir effectuer des pressions sur d'autres pays pour que ceux-ci modifient leurs pratiques?

J'ai montré aux élèves la série éducative de huit vidéocassettes produite par la Société Radio-Canada (SRC), *News in Review*, et j'ai ensuite eu recours à la stratégie du casse-tête pour organiser leur discussion. Après avoir séparé les élèves en groupes, j'ai attribué une lettre à chacun des membres des groupes. Les élèves, en groupe, ont lu de courts articles qui offraient une perspective sur la traite des fourrures. C'est-à-dire que tous les élèves qui s'étaient fait attribuer la lettre A ont lu un article sur les phoques qui sont tués à coups de massue, ceux qui s'étaient fait attribuer la lettre B ont lu un court article sur le piégeage et l'économie du Nord, et ainsi de suite.

Après avoir discuté de l'article avec leur groupe d'"experts", les élèves sont retournés à leur groupe d'attache pour partager ce qu'ils avaient appris. Nous avons ensuite discuté de la question toute la classe ensemble. »

Quatre coins

Dans le cadre de la stratégie des quatre coins, les élèves « votent avec leurs pieds ». Chaque coin de la salle de classe, ou espace dégagé de la salle de classe, représente une des quatre réponses à une question ou un des quatre points de vue sur un sujet. Les élèves se déplacent vers le coin de la salle qui reflète le mieux leur point de vue sur une question ou une idée.

© Alberta Education, Canada, 2006

La stratégie des quatre coins encourage les élèves à penser de façon créative et à évaluer leurs idées.

Avant d'utiliser la stratégie des quatre coins, réfléchir aux énoncés suivants :

- Commencer avec un énoncé, un problème ou une question. Par exemple, « Entre le cœur, le cerveau, le foie et les poumons, quel organe est le plus important? » ou « Il devrait être interdit de fumer dans les restaurants. »
- Définir quatre coins correspondant à l'énoncé ou à la question, par exemple, « cœur, cerveau, foie, poumons » ou « entièrement d'accord, d'accord, pas d'accord, en complet désaccord ».
- Les élèves choisissent le coin qui exprime le plus précisément leur opinion, leur réponse ou leur point de vue.
- Les élèves se déplacent vers le coin qu'ils ont choisi.
- Si d'autres se déplacent vers le même coin, ils se disent la raison de leur choix.
- Les élèves doivent être prêts à donner la raison de leur choix à l'ensemble du groupe.

Témoignage d'un enseignant

Se servir des quatre coins
« J'ai trouvé un certain nombre d'articles sur les revendications territoriales des Autochtones et sur l'exploitation forestière des terres publiques. Les divers articles faisaient ressortir différentes perspectives, notamment celles des entreprises de bois d'œuvre, des agents forestiers, des environnementalistes et du peuple autochtone. Les élèves se sont servis des articles pour se faire une opinion informée en réponse à l'énoncé "Pour des raisons de développement économique, le gouvernement devrait avoir un accès total aux terres." Chaque élève s'est dirigé vers l'un des quatre coins pour indiquer son niveau d'assentiment face à un énoncé. Ils ont discuté de leurs points de vue avec les membres de la classe qui avaient choisi le même coin, puis ils ont présenté leurs arguments à l'ensemble de la classe. Il était intéressant d'entendre les différentes perspectives. Une occasion précieuse permettant aux élèves de réfléchir aux points de vue des autres élèves a ainsi été créée. »

Étude autonome

Dans les cultures autochtones traditionnelles, la survie reposait sur des jugements autonomes. Apprendre à assumer son comportement était donc primordial. Assumer son comportement renforce la motivation pour atteindre un but donné. Dans ce contexte, l'autonomie signifie reconnaître son propre pouvoir et en faire un bon usage. Elle ne signifie pas travailler de façon à être isolé socialement (Brendtro, Brokenleg et Van Bockern, 1990).

L'étude autonome peut faciliter le développement des responsabilités chez les élèves. L'étude autonome, c'est une expérience d'apprentissage individualisée

© Alberta Education, Canada, 2006

par laquelle les élèves choisissent un sujet ciblé, définissent des problèmes ou des questions, rassemblent et analysent des renseignements, mettent des compétences en pratique et créent un produit pour montrer ce qu'ils ont appris.[1] Il s'agit d'une façon de créer des occasions pour les élèves autochtones d'entreprendre des apprentissages qui ont un sens à leurs yeux.

Les projets d'étude autonome peuvent encourager les élèves à :
- recueillir, analyser et communiquer de l'information.
- favoriser une compréhension approfondie de certaines matières précises.
- établir des liens entre le contenu et des applications réelles.[2]

Dans le cadre d'un projet d'étude autonome, l'interaction régulière élève-enseignant, qu'il s'agisse d'entretiens structurés ou de conversations occasionnelles, s'impose. L'enseignant intervient auprès de l'élève pour :
- rester en contact avec lui;
- l'aider dans le cadre de la résolution de problèmes;
- le guider;
- lui faire connaître de nouveaux secteurs d'exploration et de production;
- l'encourager;
- lui présenter une habileté nécessaire, la lui enseigner et (ou) la renforcer.[3]

La présente stratégie d'apprentissage reflète l'aspect expérimental, pratique et autodidacte de l'éducation autochtone. Elle donne de meilleurs résultats chez les élèves qui ont un degré élevé d'autonomie et une maîtrise de compétences de base en recherche.

Éléments fondamentaux[4]

Pour qu'un projet d'étude autonome soit réussi, il faut reconnaître et planifier les éléments fondamentaux suivants :
- l'enseignant et l'élève planifient ensemble les sujets à étudier et comment ils seront expliqués;
- des idées diverses pour la collecte et le traitement de l'information;
- des ressources multiples qui sont facilement accessibles;
- des interactions avec l'enseignant;
- du temps mis de côté dans le but précis de faire le travail et d'échanger de l'information;
- un espace de travail et de rangement;
- des occasions d'échanger, de formuler de la rétroaction et d'évaluer;
- la reconnaissance, par les autres élèves, de l'expertise acquise et du produit final;
- les critères d'évaluation établis.

---

[1] Adapté de *Change for Children: Ideas and Activities for Individualizing Learning,* edition révisée, p. 169, 170 par S.N. Kaplan, J.B. Kaplan, S.K. Madsen, et B.T. Gould © 1980 de Scott, Foresman and Company. Avec la permission de Pearson Education, Inc.

[2] Ibid.

[3] Ibid.

[4] Ibid.

© Alberta Education, Canada, 2006

Plans d'étude autonome

Pendant que les élèves planifient, les encourager à :

- choisir des sujets ou des problèmes motivants;
- discuter des questions possibles et à faire un remue-méninges;
- formuler des questions clés pour les étudier et y répondre;
- élaborer des plans et des échéanciers;
- repérer des ressources multiples et s'en servir;
- décider comment utiliser ce qu'ils apprennent pour créer des produits;
- communiquer leurs découvertes à leurs camarades de classe;
- évaluer le processus, les produits et l'emploi du temps;
- explorer les possibilités qui pourraient prolonger leurs études dans de nouveaux domaines d'apprentissage.[5]

Les élèves peuvent utiliser un schéma conceptuel comme celui de l'exemple à la page suivante pour planifier leur étude.

[5] Ibid.

© Alberta Education, Canada, 2006

Pourquoi cette question est-elle importante?

Il existe différentes histoires qui décrivent un drapeau métis avec le symbole de l'infini sur un fond rouge ou bleu. En tant que Métis, je veux savoir pourquoi deux couleurs différentes sont employées et je veux connaître l'histoire de chaque couleur.

(Raison)

Quelle est ma question?

Pourquoi deux couleurs de fond différentes sont-elles utilisées pour le drapeau métis?

Comment puis-je présenter ce que j'ai appris?

En donnant une présentation orale de l'histoire d'un drapeau métis. Avoir des drapeaux à montrer.

(Produit/format)

Où chercher l'information et les réponses?

- *Aînés métis*
- *Journaux Sweetgrass et Windspeaker*
- *Organismes métis*
- *Internet*

(Sources)

Quoi faire et **quand**?

1er au 7 sept.	*Vérifier les sources Internet.*
8 au 14 sept.	*Parler à l'agent de liaison autochtone pour obtenir le nom d'aînés métis. Leur apporter un cadeau (du tabac si c'est approprié) et leur demander de nous accorder une entrevue.*
15 au 21 sept.	*Vérifier les articles de journaux.*
22 au 28 sept.	*Rédiger un rapport et obtenir ou dessiner des drapeaux.*
29 sept.	*Donner la présentation aux élèves de 10e année du cours d'études autochtones.*

(Échéancier)

Qui...

... détient des renseignements? La bibliothèque de l'école, Internet, l'agent de liaison autochtone, les aînés métis, les journaux, le Centre d'amitié, les organismes métis.

... examinera mon projet et en parlera? Mon enseignant, mes camarades de classe, l'agent de liaison autochtone et les aînés métis, s'ils le veulent.

... sera mon auditoire en fin de compte? Les élèves de 10e année du cours d'études autochtones.

Graphique reproduit avec la permission de Edmonton Public Schools, *Think Again: Thinking Tools for Grades 6 to 10,* Edmonton (Alberta), Edmonton Public Schools, 2003, p. 95.

© Alberta Education, Canada, 2006

Témoignage d'un enseignant

Organiser une activité d'étude autonome
« Une de mes élèves voulait en savoir plus sur les personnes qui, au Canada, avaient été forcées de déménager. J'ai pensé qu'il s'agissait d'une question fascinante, j'ai donc appuyé l'intérêt de l'élève en organisant pour elle une activité d'étude autonome. Elle a décidé de se concentrer sur Davis Inlet et sur les conséquences du déménagement sur ses habitants.

À la suite d'une discussion initiale, nous avons proposé la question de recherche : Les habitants de Davis Inlet satisferaient-ils aux critères de réfugié de l'ONU? Ni elle ni moi n'avions de réponse à cette question, mais nous pensions qu'elle valait la peine d'être étudiée.

Nous avons décidé qu'elle devait utiliser plusieurs sources d'information pour réunir différents points de vue, y compris le site Web de l'Organisation des Nations Unies, de même que la vidéocassette portant sur Davis Inlet de la série *News in Review* de la Société Radio-Canada. De plus, je savais que certains jeunes de Davis Inlet étaient allés à un centre de traitement autochtone à proximité. J'ai donc pensé qu'elle trouverait peut-être intéressant de parler à l'un des conseillers du centre pour avoir une perspective différente. Je lui ai montré comment élaborer des questions en s'inspirant de la taxonomie de Bloom, des questions qui pourraient lui servir au moment de parler au conseiller.

Le projet a fait l'objet de nombreuses évaluations, notamment une présentation PowerPoint et une rubrique permettant d'évaluer la qualité des questions élaborées par l'élève à l'intention du conseiller du centre de traitement. »

Pour obtenir une fiche reproductible sur le soutien de la recherche autonome, voir *Annexe 17 : Planificateur d'étude autonome.*

Apprentissage par le service

L'apprentissage par le service peut être avantageux pour les élèves et leur collectivité, dans l'école comme à l'extérieur de l'école. Dans le cadre de l'apprentissage par le service, les élèves fournissent un service à la collectivité et, ce faisant, apprennent sur leur collectivité et sur eux-mêmes, tout en mettant en pratique des compétences telles que se fixer des objectifs, résoudre des problèmes et planifier.

Pour les élèves autochtones, l'apprentissage par le service reflète l'engagement envers la collectivité qui est, traditionnellement, un aspect fondamental des cultures autochtones.

© Alberta Education, Canada, 2006

L'apprentissage par le service est dans l'intérêt des élèves et de la collectivité, car il permet :[6]

- d'établir des liens entre les élèves, leurs écoles et leurs collectivités;
- d'améliorer le climat de l'école, puisque les élèves travaillent ensemble de façon positive;
- améliorer la perception des jeunes par les membres de la collectivité, favorisant un soutien accru pour les élèves et les écoles;
- prendre davantage conscience des besoins et des préoccupations de la collectivité;
- mobiliser davantage la collectivité pour aborder les enjeux principaux.

L'apprentissage par le service encourage les élèves à :[7]

- renforcer leurs connaissances et habiletés scolaires en les appliquant à des situations réelles;
- établir des relations positives et à travailler avec diverses personnes;
- découvrir de nouveaux intérêts et de nouvelles habiletés;
- établir des objectifs et à travailler pour les réaliser;
- travailler en coopération et aussi à apprendre l'importance de la responsabilité personnelle;
- assumer des rôles de leadership;
- apprendre la valeur de l'aide et des soins donnés aux autres.

Témoignage d'un enseignant

Se servir de l'apprentissage par le service

« Le fait de contribuer à la collectivité est très important au sein des collectivités autochtones. Mes élèves étaient donc plutôt enthousiastes d'entreprendre un projet d'apprentissage par le service. Ils voulaient que le projet soit significatif, ils ont alors décidé de planifier une cérémonie d'objets d'art autochtones dans le cadre de la Journée nationale des Autochtones, un évènement largement célébré par le peuple autochtone.

Les élèves avaient la responsabilité de tous les aspects de l'évènement, y compris définir un programme, communiquer avec les artistes autochtones de la collectivité, élaborer une stratégie publicitaire, organiser une cérémonie d'ouverture et d'accueil, s'occuper des personnes et des invités traditionnels à leur arrivée et manifester leur gratitude à l'égard de ceux qui avaient participé à l'évènement.

L'organisation d'un tel évènement pour la collectivité a été, pour les enfants, une expérience d'apprentissage formidable! »

6 Adapté avec la permission de Lions Clubs International, *Skills for Adolescence: Changes and Challenges,* 4e édition, Oak Brook (Illinois), Lions Club International Foundation, 2003, p. 4

7 Ibid.

© Alberta Education, Canada, 2006

Exemples de projets de service et d'apprentissage[8]

Objectif : Faire de l'école un milieu positif pour tout le monde.

Projets possibles

- Créer des affiches qui montrent des messages positifs sur l'amitié, la coopération, la compréhension interculturelle, le moral à l'école et d'autres sujets.
- Mettre sur pied des campagnes dans toute l'école pour enrayer le rabaissement. Faire des affiches, organiser des évènements à l'heure du midi et solliciter la participation du personnel de l'école.
- Commencer les campagnes de publicité à l'aide d'affiches, de macarons et d'inscriptions sur les babillards pour encourager les élèves à s'efforcer d'obtenir de meilleurs résultats scolaires. Créer des récompenses spéciales pour les élèves qui se sont améliorés. Organiser des ateliers et des programmes de tutorat.
- Faire en sorte que l'information concernant les bourses d'études et d'autres possibilités pour les apprenants autochtones soit disponible.
- Organiser des journées d'appréciation pour les bénévoles de l'école.
- Organiser des journées d'appréciation pour le personnel de l'école.

Objectif : Aider les jeunes familles de la collectivité.

Projets possibles

- Planifier des fêtes spéciales pour les enfants de la garderie.
- Enseigner aux enfants des programmes de garde parascolaire des projets artisanaux inspirés des traditions autochtones.
- Lire aux enfants à l'école élémentaire de la littérature autochtone.
- Organiser des services de gardiennage d'enfants à l'école pour les réunions spéciales à l'intention des parents et des membres de la collectivité.

Pour de plus amples renseignements sur l'apprentissage par le service, consulter les pages 64 à 70 du guide *Guide de mise en œuvre – Santé et préparation pour la vie (M–9)* (2003) de Alberta Learning.

Transformer les projets de service en projets d'apprentissage

L'apprentissage par le service est une façon d'enseigner dans la collectivité. Il permet d'inclure des concepts d'analyse, de planification et d'évaluation dans les projets de service. L'expérience aidera les élèves à développer un sentiment d'appartenance à la collectivité et un but bien précis, de même qu'une compréhension véritable des besoins et problèmes de la région. Les élèves qui complètent toutes les étapes suivantes d'apprentissage par le service réaliseront que leurs actions font une différence.

Première étape : Préparation

Avec les conseils de l'enseignant, les élèves :

- déterminent les besoins à satisfaire à l'école et dans la collectivité;
- énumèrent les questions qu'ils se posent sur le sujet et cherchent les réponses;
- comprennent pourquoi leur projet est important et comment la collectivité pourra en bénéficier;

[8] Ibid., p. 64 à 65.

© Alberta Education, Canada, 2006

- définissent les objectifs et les résultats souhaités;
- réfléchissent à la façon de collaborer avec les parents et les partenaires communautaires en vue de répondre à ces besoins;
- élaborent un projet (ou des projets) qui répond aux besoins authentiques de l'école et de la collectivité.

Choix d'un projet d'apprentissage par le service

Besoin défini : _____

1. Énumérer les raisons pour lesquelles il est important que la classe réponde à ce besoin.

   _____
   _____
   _____

2. Quel projet à court terme la classe pourrait-elle réaliser pour répondre à ce besoin?

   _____
   _____
   _____

3. Qu'est-ce qui est nécessaire pour réaliser ce projet? (Penser aux dépenses, au matériel, à l'aide des adultes et au transport.)

   _____
   _____
   _____

4. Quels défis ou obstacles pourraient nuire à la réussite du projet?

   _____
   _____
   _____

5. Quels sont *deux* projets à long terme que la classe pourrait réaliser pour répondre à ce besoin?

   _____
   _____
   _____

Adapté avec la permission de Lions Clubs International, *Skills for Adolescence: Service Learning*, 4e édition, Oak Brook, (Illinois), Lions Clubs International Foundation, 2003, p. 48 à 49.

Deuxième étape : Élaboration du plan

Grâce aux conseils de l'enseignant pour s'assurer que l'apprentissage fournit un service significatif et entraîne des conséquences réelles, les élèves peuvent :

- élaborer un plan et un échéancier;
- assumer la responsabilité de leur partie du projet;

© Alberta Education, Canada, 2006

- considérer des méthodes efficaces de communiquer avec l'école, les parents et la communauté concernant le projet et d'encourager les autres à y participer;
- considérer les obstacles et les empêchements possibles et comment les surmonter.

Réalisation du projet

Plan du projet d'apprentissage par le service

1. Le besoin auquel nous répondrons : _____

2. Brève description de notre projet : _____

3. Buts de notre projet : _____

4. Notre comité : _____

Tâches à accomplir	Responsable	Échéancier

Adapté avec la permission de Lions Clubs International, *Skills for Adolescence: Service Learning*, 4e édition, Oak Brook (Illinois), Lions Clubs International Foundation, 2003, p. 51.

Troisième étape : Mise en œuvre du plan

Pendant que les élèves mettent en œuvre leur plan, il incombe aux enseignants de :

- faire en sorte que les élèves assument le plus de responsabilités possible;
- s'assurer que le projet d'apprentissage par le service ait lieu dans un milieu sûr où les erreurs et les réussites sont possibles;
- faire participer des parents et des bénévoles présélectionnés de la collectivité et évaluer régulièrement le rendement des élèves et la sécurité de ceux-ci.

© Alberta Education, Canada, 2006

Quatrième étape : Révision, réflexion et démonstration

Il est essentiel, à la fin des projets d'apprentissage par le service, que les élèves aient l'occasion de réfléchir, dans leur for intérieur et publiquement, à leur contribution et à ce qu'ils ont appris dans le cadre du projet. Les élèves doivent avoir des occasions de :

- reconnaître et de souligner la participation de chacun;
- renforcer ce qu'ils ont appris dans le cadre du projet d'apprentissage par le service : en démontrant la maîtrise de leurs compétences et de leur nouvelle perspicacité par la rédaction de rapports destinés à leurs camarades de classe, à leur famille et à leur collectivité; en écrivant des articles ou des lettres aux journaux locaux sur des questions qui concernent la collectivité; ou en se servant de ce qu'ils ont appris pour élaborer des projets futurs dans la collectivité.

Réflexion sur notre apprentissage par le service

1. Quelles sont les habiletés utilisées par la classe pour mener à terme ce projet?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. Quelles sont les réalisations qui ont été accomplies grâce à ce projet?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. Quelles sont les améliorations que nous pouvons apporter au prochain projet?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Adapté avec la permission de Lions Clubs International, *Skills for Adolescence: Service Learning*, 4e édition, Oak Brook, (Illinois) Lions Clubs International Foundation, 2003, p. 52.

Pour obtenir une fiche reproductible reliée à l'apprentissage par le service, voir *Annexe 18 : Choix d'un projet d'apprentissage par le service*, *Annexe 19 : Réalisation du projet* et *Annexe 20 : Réflexion sur notre apprentissage par le service.*

© Alberta Education, Canada, 2006

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc]

© Alberta Education, Canada, 2006

Chapitre 6

Évaluation :
Réflexions authentiques sur des apprentissages importants

Le présent chapitre aidera les enseignants à :
- comprendre les répercussions culturelles de l'évaluation en classe et des méthodes de classement;
- reconnaître les moyens grâce auxquels une évaluation culturellement acceptable peut soutenir la réussite de l'apprentissage des élèves autochtones;
- élaborer des approches multiples pour l'évaluation qui soutiendront les besoins et les forces en matière d'apprentissage des élèves autochtones.

L'évaluation repensée

Alors que l'objectif de l'évaluation traditionnelle et des méthodes de notation et de classement consistait à trier, à sélectionner et à justifier, la conception actuelle de l'évaluation et les recherches actuelles portant sur la relation entre l'évaluation et l'apprentissage indiquent maintenant un objectif différent, à savoir l'évaluation au service de l'apprentissage.

L'intérêt pour l'évaluation au service de l'apprentissage permet de reconnaître que l'évaluation efficace n'est pas supprimée de l'expérience d'apprentissage, mais qu'elle est intégrée à d'authentiques activités d'apprentissage fondées sur des capacités de raisonnement d'ordre supérieur, tels que l'analyse et la résolution de problèmes. L'évaluation au service de l'apprentissage permet de reconnaître que les élèves peuvent être motivés à se responsabiliser davantage face à leurs propres apprentissages lorsqu'ils perçoivent l'évaluation comme une partie intégrante du processus d'apprentissage.

L'évaluation au service de l'apprentissage est authentique et fondée sur les recherches axées sur le cerveau. Elle nécessite également un degré élevé de connaissances en évaluation, c'est-à-dire que les enseignants doivent comprendre comment utiliser les nombreux types de stratégies d'évaluation.

Évaluation authentique

Les évaluations authentiques reflètent les apprentissages réels qui sont signifiants pour les élèves. Les évaluations authentiques :
- reflètent les connaissances et les habiletés qui importent vraiment dans la vie;
- sont éducatives et mobilisées;
- découlent des programmes scolaires et sont conçues pour faire beaucoup plus que passer d'un niveau scolaire à l'autre;

© Alberta Education, Canada, 2006

- présentent des situations réelles et interdisciplinaires;
- posent des défis complexes et indéterminés nécessitant l'intégration des connaissances et des habiletés;
- se terminent souvent par des présentations ou des représentations.

Connaissances en évaluation

Les connaissances en évaluation comprennent :

- la compréhension et l'utilisation de nombreuses méthodes d'évaluation afin de veiller à ce que l'information recueillie au sujet de l'apprentissage des élèves soit complète et exacte et pour que les élèves aient l'occasion de démontrer leurs apprentissages de diverses façons;
- la communication efficace des résultats et des critères d'évaluation;
- la participation des élèves en tant que partenaires dans le processus d'évaluation.

Recherches axées sur le cerveau

La classe, dont les apprentissages sont « compatibles avec le fonctionnement du cerveau », fournit cinq éléments qui facilitent l'apprentissage (Chapman 1993). L'évaluation compatible avec le fonctionnement du cerveau ou axée sur le cerveau permet de prêter une attention particulière aux mêmes cinq éléments. Voici ces éléments :

- **Confiance et appartenance** – Les milieux familiers, les évaluations des pratiques et une deuxième chance assurent le confort nécessaire aux élèves pendant les activités d'évaluation.
- **Contenu significatif** et **environnement enrichi** – Les activités d'évaluation sont choisies en raison de leur promotion de l'apprentissage, et non parce qu'elles sont faciles à réussir.
- **Choix intelligents** – Les élèves ont un certain mot à dire en ce qui concerne l'évaluation, et il n'est pas nécessaire que tous les élèves démontrent leurs connaissances de la même manière.
- **Délais appropriés** – Les élèves ont besoin de temps pour se familiariser avec les activités d'évaluation. Ils ont également besoin de suffisamment de temps pour démontrer leurs apprentissages. Une évaluation limitée dans le temps n'est valide que si le temps est un élément essentiel de l'apprentissage.

La nouvelle orientation qui a pour objet des évaluations authentiques et axées sur le cerveau est une évolution positive pour les élèves autochtones et leurs professeurs.

Les principes de l'évaluation authentique et les principes de l'éducation autochtone partagent un certain nombre d'approches et de perspectives communes. Les pratiques exemplaires favorisées par l'évaluation pour un apprentissage efficace soutiennent les forces et les besoins en matière d'apprentissage des élèves autochtones.

© Alberta Education, Canada, 2006

Culture et évaluation

Les élèves autochtones peuvent présenter à la classe un ensemble d'expériences de vie et de réponses qui diffère grandement de celui de la plupart des élèves non autochtones. Ces caractéristiques relatives aux apprenants déterminent les stratégies en matière d'enseignement et d'évaluation qui seront les plus efficaces pour les élèves autochtones. L'alignement des méthodes d'évaluation sur les expériences de vie et les réponses fondées sur la culture permet que les pratiques d'évaluation soient justes, inclusives et authentiques et qu'elles concourent à l'apprentissage des élèves et au sentiment de contribuer à l'apprentissage.

Provenant de cultures valorisant l'apprentissage oral et par observation, les élèves autochtones peuvent ne pas se sentir aussi à l'aise avec des évaluations nécessitant un crayon et un papier qu'avec d'autres types d'évaluations. Les évaluations écrites peuvent ne pas leur permettre de démontrer leurs apprentissages aussi efficacement que les activités orales ou les présentations.

En raison de valeurs culturelles, les élèves autochtones peuvent se sentir moins à l'aise, et sont moins susceptibles de prendre part aux discussions dans la classe. Ils ont plutôt tendance à être des élèves tranquilles et des apprenants réfléchis.

Les obligations envers leur famille et envers la collectivité peuvent également avoir des répercussions sur la fréquentation scolaire des élèves autochtones et sur leur capacité à remettre leurs devoirs et leurs projets en temps voulu, ce qui peut, en retour, avoir un effet sur leur habileté à démontrer leurs apprentissages. Les naissances, les mariages, les décès, les cérémonies communautaires et d'autres évènements peuvent occasionner de nombreuses journées d'absence pendant l'année scolaire. Les responsabilités à l'égard des frères et sœurs plus jeunes et d'autres membres de la famille peuvent également détourner l'attention des élèves des travaux scolaires.

En raison de ces circonstances, les élèves autochtones peuvent être pénalisés par un certain nombre de pratiques d'évaluation communes, notamment :

- une seule méthode d'évaluation plutôt que des méthodes d'évaluation multiples;
- des échéances rigides (comportant des sanctions pour les retards ou la note de « 0 » pour des devoirs non terminés);
- des évaluations limitées dans le temps;
- des points accordés pour l'effort et la participation en classe;
- des notes de « 0 » pour des devoirs incomplets ou manquants;
- l'incapacité à réussir l'évaluation relative à l'enseignement;
- surprendre les élèves avec des jeux questionnaires;
- la notation des premiers efforts au lieu d'accorder suffisamment de temps à l'enseignement, à la pratique et à la rétroaction avant l'évaluation des produits (Canady et Hotchkiss, 1989).

© Alberta Education, Canada, 2006

Si l'absentéisme d'un élève nuit à son apprentissage, discutez-en avec l'élève et sa famille. Travaillez ensemble à élaborer des stratégies qui respectent les valeurs familiales et culturelles et qui soutiennent l'amélioration de la fréquentation scolaire.

Pratiques de classement justes

Comment les enseignants peuvent-ils veiller à ce que les valeurs culturelles et les conditions de vie ne compromettent pas les chances de leurs élèves autochtones de démontrer leurs apprentissages? Les pratiques de notation et de classement qui sont pertinentes et qui tiennent compte de l'aspect culturel constituent un bon point de départ.

Bon nombre d'élèves autochtones peuvent répondre efficacement aux exigences du programme d'études, surtout lorsqu'ils ont l'occasion de profiter de méthodes d'évaluation multiples pour démontrer leurs apprentissages.

Les élèves autochtones peuvent éprouver de la difficulté à :
- remettre des devoirs en temps voulu;
- accepter le fait de ne pas avoir une deuxième chance;
- accepter le fait d'être notés relativement à des caractéristiques personnelles et sociales, par exemple des points pour la participation.

Remise des devoirs en temps voulu

Les élèves autochtones peuvent avoir de nombreuses raisons pour expliquer la remise des travaux en retard. En plus des facteurs culturels et familiaux mentionnés précédemment, ils apprennent encore, comme tous les adolescents, des stratégies relatives à la gestion du temps et la façon de mesurer la quantité de travail requise pour terminer les devoirs.

Avant d'appliquer des sanctions pour les retards, les enseignants doivent se poser les questions suivantes :

- Les sanctions appliquées pour les retards se soldent-elles par des devoirs ultérieurs remis en temps voulu ou ont-elles un effet dissuasif sur l'achèvement de ces derniers?
- Les sanctions appliquées pour les retards permettent-elles le respect des besoins d'apprentissage individuel et la solution des difficultés personnelles?
- Reflètent-elles des situations du monde réel, par exemple l'expiration d'une date limite en milieu de travail entraîne-t-elle une sanction similaire?

Des sanctions sévères, comme la perte de 10 % par jour jusqu'à concurrence de 50 %, faussent le rendement des élèves et se soldent par des notes qui ne reflètent pas les apprentissages réels des élèves. Des sanctions mineures s'élevant à 1 ou 2 % par jour et pouvant aller jusqu'à un maximum moins élevé favorisent davantage la remise de travaux en temps voulu, tout en reflétant avec justesse le rendement des élèves (O'Connor, 1999).

© Alberta Education, Canada, 2006

Témoignage d'un enseignant

Proposer un compromis aux élèves
« J'accepte les devoirs en retard. J'encourage les élèves à me remettre ce qu'ils ont pu terminer. Je corrige les sections terminées et le travail inachevé séparément. Je donne une note à l'ensemble du devoir, puis je note aussi la qualité du travail terminé. De cette façon, si un élève obtient 30 % pour un devoir inachevé, je peux lui montrer qu'il aurait pu avoir 70 % ou 80 % s'il avait terminé son devoir et l'avait remis à temps. »

L'importance des deuxièmes chances

En règle générale, les méthodes pédagogiques autochtones fournissent à l'élève plusieurs occasions d'observer une compétence, de s'y exercer et de la maîtriser, et ce, de façon similaire au modèle d'apprentissage. En appliquant cette approche aux devoirs et aux tests, les enseignants peuvent donner une deuxième chance aux élèves en réévaluant leurs travaux après qu'ils ont eu l'occasion de mettre en pratique leur compétence.

Dans ces circonstances, les enseignants peuvent appuyer les élèves autochtones en choisissant d'accorder de l'importance au contenu plutôt qu'aux limites de temps et en permettant aux élèves de terminer les devoirs et les tests qu'ils ont manqués.

Évaluation des caractéristiques personnelles et sociales

Les caractéristiques personnelles et sociales comme l'effort, la participation et l'attitude sont souvent liées aux valeurs culturelles. Les élèves autochtones peuvent être plus tranquilles et manquer d'assurance par rapport à beaucoup d'élèves non autochtones et, en conséquence, obtenir des notes plus faibles lorsque ces caractéristiques sont prises en compte lors d'une évaluation.

De façon similaire, il peut être difficile d'évaluer la motivation et l'attitude. Un manque flagrant de motivation et une attitude inappropriée peuvent être davantage l'expression de la pertinence culturelle ou personnelle d'une activité d'apprentissage plutôt que du développement personnel de l'élève.

En vue d'évaluer avec justesse les apprentissages des élèves autochtones par rapport aux résultats d'apprentissage précis visés dans les programmes d'études, les caractéristiques personnelles et sociales ne devraient pas être incluses dans la note finale d'un devoir. Il est plus pertinent d'évaluer et de noter ces aspects de l'apprentissage de façons différentes, par exemple au moyen de commentaires de nature anecdotique ou comme s'ils faisaient partie des exposés d'apprentissage des élèves.

Exemples de stratégies pour accroître la réussite des élèves sur les tests et autres façons d'évaluer le rendement

- Faire une révision en classe pour les tests importants afin :
  - d'uniformiser les règles du jeu pour tous les élèves, indépendamment de l'appui reçu à la maison;

© Alberta Education, Canada, 2006

  - de permettre aux élèves de mieux réussir lors des évaluations;
  - d'aider les élèves à prévoir quelles matières et tâches seront évaluées;
  - d'aider les élèves à faire une révision efficace.

- Aider les élèves à élaborer des plans d'étude pour les évaluations importantes afin :
  - de s'assurer que les évaluations sont intégrées dans les cours;
  - de donner des exemples de stratégies d'apprentissage que les élèves peuvent utiliser à tous les niveaux scolaires.

- Donner des exemples de questions et des devoirs pratiques pour :
  - fournir aux élèves des occasions de s'exercer à mettre en pratique leurs apprentissages dans ces contextes particuliers;
  - réduire le facteur surprise et fournir aux élèves l'information dont ils ont besoin pour se préparer efficacement à mettre en pratique leurs connaissances et leurs compétences.

- Accorder aux élèves au moins trois jours pour se préparer aux tests importants afin :
  - de leur donner le temps nécessaire pour organiser la matière et réviser les compétences et concepts qui ont peut-être été appris sur une période de plusieurs mois;
  - de leur allouer le temps nécessaire pour qu'ils s'adonnent à des périodes d'étude fréquentes et intensives de 20 à 30 minutes par jour (c'est-à-dire l'horaire d'étude optimal, d'après les recherches, pour une compréhension approfondie d'une nouvelle matière).

- Utiliser des tests sur bandes sonores ou d'autres technologies d'aide comme les logiciels de lecture de texte numérisé pour les élèves moins avancés en lecture afin de créer des occasions pour tous les élèves, quel que soit leur niveau de lecture, de montrer les habiletés et concepts qu'ils maîtrisent. À moins que ce ne soit les habiletés de lecture qui soient spécifiquement testées, la réussite devrait être déterminée par la maîtrise dont fait preuve un élève face aux résultats d'apprentissage précis qui font l'objet d'un test, et non des habiletés de lecture.

- Réfléchir aux limites des travaux à choix multiple qui sont évalués. Ils peuvent s'avérer plus faciles à noter et permettre une correction plus constante d'un correcteur à l'autre, mais il se peut que le fait de développer des questions équitables et valides soit difficile et prenne beaucoup de temps. Éviter les questions à choix multiple mal formulées qui ne permettent pas d'évaluer la compréhension d'une habileté ou d'un concept en particulier, qui manquent de naturel ou qui sont trompeuses. En n'utilisant que des tests à choix multiple, certains élèves peuvent ne pas avoir l'occasion de montrer ce qu'ils savent. Les élèves doivent être soumis à divers types de questions pour montrer ce qu'ils ont appris.

- Être disposé à donner des éclaircissements sur les directives durant les tests, car :
  - de faibles habiletés de lecture ne devraient pas empêcher les élèves de montrer ce qu'ils ont appris, à moins qu'il ne s'agisse d'évaluer précisément les habiletés de lecture;

© Alberta Education, Canada, 2006

  - lorsque plus d'un élève demande des éclaircissements, les directives ne sont peut-être pas claires, et par souci de justice, les enseignants devraient clarifier ces directives pour toute la classe.

- Réfléchir aux conséquences des tests à temps fixe sur la réussite des élèves. Les évaluations à temps fixe :
  - fournissent des renseignements sur la vitesse à laquelle les élèves peuvent traiter l'information et développer des réponses;
  - peuvent être tout indiquées si la vitesse est un aspect important d'une habileté;
  - ne sont pas valables dans le cadre d'une méthode d'évaluation équitable si le seul objectif visé est de distinguer les élèves qui obtiennent de bonnes notes de ceux dont les notes sont plus faibles.

- Aider les élèves à être à l'aise en leur permettant d'apporter un objet qui a de l'importance à leurs yeux et qui leur permet de demeurer calmes et concentrés. Par exemple, ils peuvent trouver réconfortant de tenir un caillou qu'un aîné leur a donné en disant qu'il les aiderait à trouver leurs propres forces.

Méthodes d'évaluation efficaces

La façon la plus efficace d'apprécier les besoins et les forces des élèves autochtones en matière d'apprentissage consiste à utiliser des pratiques d'évaluation qui :

- offrent des méthodes d'évaluation multiples;
- énoncent clairement les attentes et les échéances;
- comprennent des éléments d'autoévaluation.

Évaluations multiples

Les méthodes d'évaluation multiples sont efficaces parce qu'elles :

- donnent aux élèves autochtones la possibilité de montrer, par différents moyens (présentations, création d'objets, travail écrit), ce qu'ils ont appris;
- s'adaptent aux différences individuelles et aux préférences et forces en matière d'apprentissage;
- offrent une vision plus complète et à multiples facettes des apprentissages des élèves, en contribuant à minimiser les incohérences causées par des facteurs comme l'inconfort face aux devoirs écrits ou la conséquence d'avoir à effectuer une tâche un jour où l'élève se sent tendu et distrait en raison de problèmes personnels.

Les évaluations multiples fournissent aux élèves une gamme de possibilités pour montrer, de différentes façons, ce qu'ils ont appris. Il peut s'agir d'évaluations orales, de travaux écrits, de présentations, d'œuvres visuelles, d'œuvres musicales, de travaux axés sur le rendement – la liste est infinie. Différents types d'évaluations peuvent permettre d'évaluer les apprentissages entrepris par la classe, individuellement, en groupe ou en situations d'apprentissage coopératif.

Voici des exemples d'options d'évaluations multiples pour un module qui traite de revendications territoriales :

© Alberta Education, Canada, 2006

- un projet réalisé par un groupe qui effectue des recherches et dresse un rapport relativement à une question de revendications territoriales locales;
- une œuvre d'art visuel ou d'action qui exprime la signification spirituelle de la terre au peuple autochtone;
- un travail d'écriture à caractère persuasif à l'appui d'un point de vue particulier à propos d'une question de revendication territoriale historique ou actuelle;
- un test à court développement visant à réviser une information juridique et historique, entre autres, sur un sujet.

Les moyens d'apprentissage suivants sont des exemples d'occasions d'évaluations multiples :

- les diagrammes de Venn;
- les problèmes de théorie mathématique;
- les scénarios pour des émissions de radio;
- les réactions aux conférenciers invités, aux films et aux films vidéo;
- les œuvres d'art, les photographies;
- les scénarios-maquettes ;
- les présentations;
- les raps et les poèmes;
- les registres d'apprentissage par la réflexion.

Attentes claires

Les pratiques d'évaluation efficaces favorisent les forces et les besoins des élèves autochtones en matière d'apprentissage en reflétant clairement et invariablement les résultats d'apprentissage. Pour s'assurer que les pratiques d'évaluation accomplissent cette fonction, considérer les stratégies suivantes :

- Intégrer les évaluations dans le processus de planification du programme d'enseignement. On pourra ainsi s'assurer que, naturellement, les évaluations dépassent le cadre pédagogique et se rapportent directement aux stratégies d'apprentissage.
- S'assurer que les évaluations sont compatibles avec les démarches pédagogiques utilisées. Par exemple, les élèves qui apprennent la correction et le formatage des documents devraient être évalués sur un devoir d'écriture qui fait ressortir ces habiletés et non sur des questions à choix multiple portant sur la grammaire et l'usage de la langue.
- Faire participer les élèves au processus de planification des évaluations. Leur dire pourquoi et comment l'information sur les évaluations est recueillie.
- Donner des consignes claires et complètes qui sont appropriées aux aptitudes, à l'âge et au niveau scolaire des élèves. Être disposé à répéter et à clarifier les consignes.
- Montrer aux élèves des exemples de travaux et discuter des raisons pour lesquelles ils satisfont ou non aux attentes ou les dépassent.
- Donner aux élèves des occasions de s'exercer aux tâches ou aux devoirs qui seront évalués de façon qu'ils se familiarisent avec elles/eux et se sentent à l'aise face à celles-ci/ceux-ci.

© Alberta Education, Canada, 2006

Les rubriques d'évaluation comme critères de réussite

Les rubriques d'évaluation représentent une forme d'évaluation efficace auprès des élèves autochtones parce qu'elles transmettent de façon claire et précise les attentes en matière d'évaluation. Elles montrent à l'élève l'objectif visé par la tâche et les mesures à prendre pour atteindre cet objectif. Afin d'utiliser efficacement les rubriques d'évaluation avec les élèves, considérer les stratégies suivantes :

- Présenter ou bâtir une rubrique d'évaluation en partenariat avec les élèves avant de commencer la tâche ou le devoir.
- Aider les élèves à examiner et à analyser des exemples de travaux qui répondent aux divers niveaux de critères de la rubrique d'évaluation. Discuter de la façon selon laquelle ces exemples pourraient être améliorés grâce à une révision.
- Les rubriques d'évaluation sont particulièrement efficaces pour évaluer les présentations, les performances, les travaux visuels et les activités d'apprentissage plus complexes et polyvalentes. Lorsque des rubriques d'évaluation sont utilisées pour ce genre de tâches, il est important de s'assurer que les critères d'évaluation reposent non plus sur les connaissances et la compréhension de base, mais sur des capacités de raisonnement plus élevées qui indiquent que les connaissances de base ont été assimilées.

Pour obtenir une fiche reproductible d'un modèle de rubrique d'évaluation, voir *Annexe 21 : Modèle de rubrique d'évaluation.*

© Alberta Education, Canada, 2006

Exemple d'une rubrique d'évaluation pour le diagramme de Venn

Qualité insurpassable/résultats exceptionnels

- ☐ Montre de nombreuses similarités entre deux concepts
- ☐ Montre de nombreuses différences entre les concepts
- ☐ Utilise un vocabulaire précis et détaillé
- ☐ L'information contient des détails qui donnent matière à réflexion
- ☐ Utilise des sous-titres pour regrouper et ordonner logiquement l'information
- ☐ Marque de façon claire et créative toutes les parties du diagramme
- ☐ Le titre est descriptif et attire l'attention

Bonne qualité/résultats sérieux

- ☐ Montre plusieurs similarités entre deux concepts
- ☐ Montre plusieurs différences entre les concepts
- ☐ Utilise un vocabulaire descriptif
- ☐ L'information contient des détails intéressants
- ☐ Utilise des sous-titres pour ordonner l'information
- ☐ Marque de façon claire toutes les parties du diagramme
- ☐ Le titre est descriptif

Bon départ/certains résultats

- ☐ Montre certaines similarités entre deux concepts
- ☐ Montre certaines différences entre les concepts
- ☐ Utilise un vocabulaire pertinent
- ☐ L'information contient des détails essentiels
- ☐ Organise l'information
- ☐ Marque les parties principales du diagramme
- ☐ Le titre est pertinent

Au tout début/peu de résultats

- ☐ Montre quelques similarités entre deux concepts ou des similarités qui n'en sont pas
- ☐ Montre quelques différences entre les concepts ou des différences qui n'en sont pas
- ☐ Utilise un vocabulaire vague et incorrect
- ☐ Des détails fondamentaux ne sont pas inclus dans l'information
- ☐ Faible tentative d'organisation de l'information
- ☐ Toutes les parties du diagramme ne sont pas marquées
- ☐ Le titre est incomplet ou manquant

© Alberta Education, Canada, 2006

Autoévaluation

L'autoévaluation est une forme d'évaluation particulièrement pertinente pour les élèves autochtones parce qu'elle favorise un apprentissage indépendant grâce à la conscientisation et au développement du contrôle de soi et des responsabilités, lesquels reflètent de fortes valeurs culturelles.

Les enseignants peuvent être réticents à utiliser les autoévaluations des élèves, car ils s'inquiètent du manque de précision dans l'évaluation des réalisations des élèves. Cependant, de récentes études (Rolheiser et Ross, 2000) montrent que, de plusieurs façons, l'autoévaluation est dans l'intérêt des élèves, notamment :

- L'autoévaluation convient aux réalisations cognitives, particulièrement dans le cadre des habiletés d'écriture narrative. En apprenant à évaluer leurs propres travaux, les élèves deviennent de meilleurs rédacteurs.
- L'autoévaluation développe la motivation. Il est plus probable que les élèves assument la responsabilité de leurs travaux, qu'ils persistent devant les difficultés et qu'ils apprennent à avoir confiance en leurs habiletés.
- L'autoévaluation améliore l'attitude de l'élève à l'égard des évaluations. En vieillissant, les élèves ont tendance à devenir cyniques relativement aux méthodes de notation traditionnelles, mais lorsque l'autoévaluation contribue aux notes finales, ils ont plus tendance à dire que le processus d'évaluation global était juste et qu'il valait la peine.

En donnant aux élèves des occasions de réfléchir à leur propre rendement, l'autoévaluation fournit aux enseignants des renseignements sur les efforts des élèves, leur persévérance, leurs objectifs, l'attribution de leurs succès et de leurs échecs et la confiance en leurs compétences qui ne peuvent être obtenus autrement.

L'autoévaluation, qui n'est qu'une forme d'évaluation parmi tant d'autres, peut aider les enseignants à définir les besoins individuels en matière d'apprentissage de même que les occasions de réussite pour les élèves.

Certains élèves, parents et enseignants peuvent penser que l'autoévaluation peut contribuer à augmenter les notes et à évaluer de façon imprécise l'apprentissage des élèves. En fait, lorsqu'on enseigne aux élèves des techniques systématiques d'autoévaluation, leur jugement quant à leur propre rendement devient de plus en plus juste. Lorsque les élèves participent à l'établissement de critères utiles à la notation de leurs travaux, leur compréhension des attentes s'améliore et l'écart entre leur autoévaluation et l'évaluation de leur enseignant diminue (Rolheiser et Ross, 2000).

© Alberta Education, Canada, 2006

Sagesse partagée

Sur le fait de prodiguer des encouragements
« D'un point de vue traditionnel, le respect des choix est essentiel, mais la guérison est un processus de collaboration. Par conséquent, il faut faire des suggestions sans donner d'ordres. Il y a une différence entre encourager et insister. Et encore une fois, bien faire vaudra toujours mieux que bien dire auprès des jeunes Autochtones. » [*Traduction*]

– Garrett, et collab., 2003, p. 232

© Alberta Education, Canada, 2006

Chapitre 7

Enseigner à des élèves autochtones ayant des difficultés d'apprentissage : Reconnaître les dons et les points forts

Le présent chapitre aidera les enseignants à :

- préciser, voire redéfinir, leur compréhension des difficultés d'apprentissage pour leur permettre de considérer les élèves autochtones éprouvant des difficultés d'apprentissage comme des élèves présentant des dons, des points forts et des besoins uniques;
- reconnaître l'importance de la participation positive des parents à tous les aspects du processus individualisé de planification des programmes;
- créer un répertoire de stratégies qui encouragera les élèves autochtones ayant des difficultés d'apprentissage à mettre en œuvre les techniques d'étude qui contribueront à leur réussite;
- définir et utiliser une grande variété de locaux pour soutenir la réussite des élèves autochtones ayant des difficultés d'apprentissage.

Les cultures autochtones traditionnelles et contemporaines sont diversifiées et uniques, tout en partageant le point de vue selon lequel chaque individu a la capacité de devenir un membre contribuant pleinement à la vie de la collectivité. Ce point de vue se concentre sur les dons de chaque élève et il offre un certain nombre de cadres permettant de comprendre et d'orienter les élèves éprouvant des difficultés, d'apprendre d'eux et de leur transmettre un enseignement.

Les difficultés vues comme des dons

Les visions du monde autochtones reconnaissent que chaque élève possède un schéma d'apprentissage unique. Traditionnellement, chaque individu était considéré comme ayant un don. La collectivité tout entière a aidé les jeunes à apprendre comment utiliser leurs points forts et leurs dons afin de rendre service à la collectivité.

Le concept des difficultés d'apprentissage contredit le cadre holistique de l'enseignement autochtone. Le terme même ne définit qu'une partie de l'enfant, la partie qui ne fonctionne pas bien en tant qu'apprenant dans le système d'éducation.

De ce fait, les parents autochtones hésitent rarement à admettre que leurs enfants soient jugés ou catalogués comme élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Il arrive que les parents se méfient des psychologues, se demandant si ces derniers agissent dans le meilleur intérêt de leurs enfants.

© Alberta Education, Canada, 2006

Il est possible que certaines familles autochtones ayant un mode de vie plus traditionnel préfèrent demander l'avis et le soutien de guérisseurs ou d'enseignants traditionnels, car elles pensent que les psychologues ont un champ d'activité et une compréhension limités.

Témoignage d'un enseignant

Les difficultés vues comme des dons
« J'ai appris que certains élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage pouvaient exprimer leurs pensées à travers l'art de façon très convaincante. Ils connaissent souvent leur sujet mieux qu'on pourrait le penser à première vue. Une élève qui n'avait jamais écrit de rédaction auparavant s'efforçait d'en écrire une à propos de l'histoire du Canada. Tout en me promenant dans la classe, je me suis aperçu qu'elle dessinait au lieu d'écrire. Je savais que cette élève aimait dessiner; je lui ai donc demandé de créer d'abord une image sur le sujet. Je lui ai dit qu'on verrait ensuite si elle pouvait y ajouter une histoire. Elle a dessiné une belle image à propos de l'arrivée des loyalistes britanniques au Canada. Le cadre, les gens, l'action et la réaction – tout y était. Je lui ai suggéré d'écrire un paragraphe ou deux à propos de chaque partie. Nous avons ensuite inséré cela dans une rédaction. Maintenant, elle sait qu'en dessinant d'abord quelque chose, elle peut créer un arbre conceptuel unique lui permettant de rédiger une histoire. »

S'agit-il vraiment d'une difficulté d'apprentissage?

Plusieurs défis auxquels les élèves peuvent faire face dans la classe pourraient être considérés à première vue comme étant des difficultés d'apprentissage. Ces défis pourraient se présenter sous la forme de troubles sensoriels ou physiques, de problèmes à la maison, d'absentéisme, d'inconfort dans le cadre scolaire, de personnalités réservées et de douance.

Troubles sensoriels ou physiques

Les difficultés d'apprentissage ne sont pas causées par des déficiences visuelles ou auditives, des troubles du langage ou de la mobilité. Cependant, si ces problèmes ne font pas l'objet d'un diagnostic ou d'une intervention, ils deviennent des obstacles à l'apprentissage. Les élèves qui présentent ces déficiences peuvent aussi éprouver des difficultés d'apprentissage.

Problèmes à la maison

Les situations difficiles à la maison et les problèmes de pauvreté sont aussi de nombreux obstacles à l'apprentissage. Les élèves qui n'ont pas dormi ou mangé suffisamment peuvent avoir du mal à se concentrer à l'école. De nombreux élèves autochtones vivent dans la pauvreté et/ou peuvent faire face à de nombreux traumatismes dans leur vie. Pour un grand nombre d'entre eux, le quotidien est celui de la survie avant d'être celui des devoirs scolaires.

© Alberta Education, Canada, 2006

Absentéisme

Les élèves peuvent avoir manqué l'école pendant un certain nombre de jours pour diverses raisons. Leurs obligations envers la collectivité et envers les autres membres de la famille peuvent s'avérer plus fortes que l'importance qu'ils accordent à leurs études. D'autres élèves peuvent se sentir isolés ou mal à l'aise à l'école, et leur assiduité laisse à désirer. Ils peuvent prendre du retard dans leur apprentissage du fait que leur exposition aux concepts pédagogiques a été interrompue. Il ne s'agit pas dans ce cas d'une difficulté d'apprentissage.

Inconfort dans le cadre scolaire

Certains élèves autochtones ne se sentent pas rassurés à l'idée d'exprimer leurs pensées oralement ou par écrit, deux activités publiques en classe. Il est possible que l'on se soit moqué d'eux dans le passé ou qu'ils soient inquiets à l'idée de paraître incultes ou ignorants, pensant qu'il ne faut jamais déclarer quelque chose avant d'en être sûrs. D'autres élèves peuvent se sentir mal à l'aise à l'idée de demander de l'aide ou de poser des questions.

Personnalités réservées

Un élève calme qui peut paraître insensible ressent peut-être tout simplement un bien-être culturel dans le silence. Dans de nombreuses cultures traditionnelles, apprendre à observer est une valeur très estimée. Il arrive que les élèves ressentent le besoin de regarder les autres avant d'agir de leur propre chef.

Douance

Les élèves très doués peuvent avoir du mal à organiser leurs pensées, à se concentrer sur des tâches et à gérer l'ennui. Il est possible que leurs résultats en classe ne reflètent pas exactement leur plein potentiel.

Témoignage d'un enseignant

Intéressons-nous aux écrits

« La plupart de nos élèves sont manifestement doués, mais ils ont du retard sur les autres en ce qui concerne leurs habiletés de lecture et d'écriture. Ce n'est pas tellement surprenant – la plupart d'entre eux sont issus de foyers où les histoires, les chansons et les doctrines sont jugées plus importantes que la lecture d'un journal ou d'un roman. Certains enseignants voudront les tester, en pensant qu'ils ont des difficultés d'apprentissage. Je leur suggère d'attendre que ces enfants s'adaptent. Ils ont de grandes capacités d'expression orale. Ils leur restent simplement à s'intéresser aux écrits. »

© Alberta Education, Canada, 2006

Repérer les élèves ayant des difficultés d'apprentissage

Quand un élève autochtone a des difficultés d'apprentissage, la première étape pour un enseignant est d'utiliser un certain nombre de méthodes informelles pour évaluer les besoins de l'élève en matière d'apprentissage, telles que l'entretien avec l'élève, l'observation de l'élève, l'analyse du travail de l'élève, l'établissement d'un inventaire informel en mathématiques ou en lecture et/ou le recours à des tests de dépistage. L'enseignant peut aussi s'entretenir avec les parents de leurs observations et de leurs préoccupations, ainsi que des facteurs extrascolaires qui peuvent nuire à la capacité d'apprentissage de l'élève. Il est important d'étudier comment les différences culturelles pourraient nuire aux résultats de l'élève.

L'étape suivante pour l'enseignant est de consulter une équipe scolaire qui pourrait être composée d'éducateurs spécialisés, de conseillers, d'aînés, d'agents de liaison autochtones, d'administrateurs et d'enseignants de classe ordinaire compétents en matière de différences culturelles, de difficultés d'apprentissage et de stratégies appropriées. L'enseignant peut mettre en pratique les suggestions de l'équipe pour voir si elles exercent une influence positive sur l'apprentissage de l'élève.

Évaluation formelle

Si les stratégies et les approches en milieu scolaire ne répondent pas efficacement aux besoins de l'élève en matière d'apprentissage, l'enseignant, en collaboration avec les parents et avec leur consentement éclairé, peut envoyer l'élève subir une évaluation spécialisée.

Une évaluation formelle des points forts et des besoins de l'élève en matière d'apprentissage permettra à l'école de programmer les besoins de l'élève. Les parents autochtones qui se méfient de l'évaluation ont besoin d'être rassurés sur le fait que celle-ci constitue une étape importante dans la définition de stratégies d'apprentissage et d'enseignement appropriées et dans l'apport du soutien nécessaire pour aider leurs enfants à bien apprendre. Les agents de liaison autochtones peuvent aider à examiner les hésitations des parents et à les rassurer sur le fait que les résultats de l'évaluation serviront à créer un programme d'enseignement plus efficace et plus favorable pour l'élève.

Il est important que les enseignants fournissent aux parents autochtones des renseignements détaillés sur l'évaluation et qu'ils les encouragent à faire part de leurs éventuelles préoccupations aux enseignants et aux autres employés professionnels. Avant de pouvoir commencer, l'évaluation spécialisée formelle nécessite le consentement écrit des parents informés. Ce consentement éclairé signifie que les parents :

- comprennent clairement ce que suppose l'évaluation formelle de leur enfant;
- acceptent par écrit que l'on procède à l'évaluation formelle;
- comprennent que leur consentement est volontaire et qu'il peut être retiré à tout moment.

© Alberta Education, Canada, 2006

La langue et la présentation des formulaires de consentement peuvent inquiéter les parents. Dans la mesure du possible, rencontrer les parents en personne pour expliquer les formulaires et le but de l'évaluation. Si l'élève et les parents ont établi une relation avec un agent de liaison autochtone à l'école, engagez-le dans le processus. Le rôle de l'agent de liaison est de s'assurer que les parents ont la possibilité de poser des questions, d'exprimer leurs préoccupations et de recueillir des renseignements.

Lors de l'entretien avec les parents, utilisez un langage simple pour expliquer des termes inconnus. Décrivez les processus d'identification et d'évaluation. Expliquez le fait qu'il n'existe pas une évaluation unique pour définir une difficulté d'apprentissage. Un diagnostic est fondé sur de nombreuses sources d'information, à la fois formelles et informelles, provenant de la classe, du personnel de l'école, des conseillers, des parents et de l'élève. Les risques pour les élèves de cataloguer le problème, tels que le stéréotype, l'image de soi négative ou l'erreur d'analyse doivent être compensés par les avantages que leur apporte la planification d'un programme individualisé. Les étiquettes peuvent fournir aux parents et aux éducateurs des connaissances leur permettant de mieux comprendre les besoins de l'élève et les pratiques d'enseignement bénéfiques. Il est important de se rappeler que les étiquettes décrivent des caractéristiques typiques et non des personnes. La pratique d'enseignement doit aller au-delà de l'étiquette pour tenir compte des forces, des besoins et du contexte d'apprentissage de la personne.

Une fois l'évaluation terminée, il importe que l'enseignant et la personne qui a réalisé l'évaluation rencontrent les parents et examinent les résultats de l'évaluation, ainsi que ses effets sur l'apprentissage de l'élève. L'évaluation et l'identification s'accompagnent de la noble responsabilité de voir et de soutenir les dons que les élèves autochtones apportent à la classe. Rencontrez les parents en vue de commencer le processus de collaboration consistant à décrire les schémas d'apprentissage individuels de l'enfant, la façon dont les besoins de leur enfant en matière d'apprentissage seront abordés dans la classe et ce qu'ils peuvent faire, en tant que parents, pour soutenir leur enfant à la maison. Les parents peuvent avoir besoin de plus de temps pour réfléchir à cette nouvelle information et formuler des questions. Ils peuvent bénéficier d'une séance de suivi à une date ultérieure.

Selon une vision du monde autochtone, il est essentiel d'avoir une attitude non critique sur des réalités telles que les difficultés d'apprentissage. Toutes les personnes sont acceptées, indépendamment de l'image que les autres ont d'elles. Cela est dû au fait que l'esprit d'une personne est considéré comme étant la partie la plus précieuse de son être.

Caractéristiques des difficultés d'apprentissage

Les difficultés d'apprentissage sont complexes et elles se manifestent sous diverses formes et à divers degrés. Elles sont souvent invisibles ou incomprises avant d'être révélées à la suite d'une observation minutieuse. Certains élèves peuvent parvenir à dissimuler leurs difficultés pendant un long moment en usant de leurs forces ou en adoptant un mauvais comportement pour éviter un apprentissage difficile.

© Alberta Education, Canada, 2006

Certains élèves peuvent venir en classe avec une difficulté d'apprentissage déjà signalée ou un enseignant peut commencer à déceler une difficulté d'apprentissage chez un élève avec qui il établit une relation. Observer l'élève, recueillir des renseignements issus de devoirs et de tests et parler avec l'élève et la famille sont des moyens qui peuvent aider à confirmer ce que l'enseignant soupçonne.

Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont généralement décrits comme étant des personnes ayant au moins une intelligence moyenne qui ont des difficultés à traiter l'information et qui rencontrent des difficultés inattendues dans certaines matières. Ces difficultés ne s'expliquent pas par d'autres handicaps ou par des influences du milieu.

Les difficultés d'apprentissage sont permanentes. Ce n'est pas quelque chose que les élèves abandonnent en grandissant. Cependant, les élèves peuvent mettre au point des stratégies visant à réduire leurs effets.

Les exigences de l'environnement peuvent avoir un effet sur les difficultés d'apprentissage, si bien que leur incidence peut varier au fil de l'existence. Par exemple, un élève qui entend normalement, mais qui trouve que des bruits conflictuels ne permettent pas d'entendre les sons principaux peut rencontrer des difficultés dans une classe bruyante, mais il peut se sentir parfaitement à l'aise à l'âge adulte quand il travaille dans un atelier ou un bureau calme.

Les élèves autochtones ayant des difficultés d'apprentissage ont aussi des points forts dans une ou plusieurs matières. Le but de définir un élève comme ayant des difficultés d'apprentissage est de s'assurer que la programmation personnalisée répondra à ses besoins en matière d'apprentissage.

Chaque élève ayant des difficultés d'apprentissage aura une méthode d'apprentissage différente et il n'apprendra pas au même rythme et avec la même confiance. Pour un apprentissage efficace, de l'école élémentaire à l'école secondaire de deuxième cycle, il faut prendre le temps de connaître chaque élève et de sélectionner des stratégies d'enseignement qui répondent le mieux aux besoins spéciaux de chacun en matière d'apprentissage.

Plus les interventions relatives aux difficultés d'apprentissage sont mises en place tôt, plus les élèves seront susceptibles de s'adapter à l'école et de réussir. Étant donné que la plupart des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont de la difficulté à lire et à écrire, il importe d'accorder une attention spéciale à l'alphabétisation précoce.

Plans d'intervention personnalisés (PIP)

Quand un élève a été évalué comme ayant des besoins spéciaux, il faut élaborer un plan d'intervention personalisé (PIP).

Un PIP est une déclaration d'intention écrite créée par un cercle d'apprentissage coopératif comprenant l'élève, les enseignants et les parents et pouvant

© Alberta Education, Canada, 2006

aussi inclure des administrateurs d'école et d'autres personnes-ressources. Le but du PIP est d'assurer une planification et une instruction appropriées à l'intention des élèves ayant des besoins spéciaux. Un PIP est à la fois un document de travail et un rapport des progrès de l'élève.

Un PIP est :
- fondé sur les forces et les besoins de l'élève en matière d'apprentissage;
- créé au moyen de la collaboration;
- axé sur la réussite de l'élève;
- un guide pédagogique à l'intention des enseignants;
- un processus réflexif qui encourage les élèves, les parents et les enseignants à surveiller et à évaluer en permanence les progrès de l'élève et l'efficacité du programme;
- un outil de responsabilisation qui aide à surveiller et à évaluer la programmation et les progrès des élèves;
- un guide de planification pour la transition.

Créer un cercle d'apprentissage

Un PIP à l'intention d'un élève autochtone est créé en collaboration par un cercle d'apprentissage dont les membres sont tous sur un pied d'égalité. Les parents, l'élève et l'enseignant forment le cœur du cercle d'apprentissage qui soutient l'élève. Les aînés, les agents de liaison autochtones, les experts, les aides-enseignants et les administrateurs peuvent aussi être invités à devenir membres du cercle d'apprentissage de l'élève.

Les parents et la famille jouent un rôle central dans la réussite de l'élève, à commencer par le processus permettant de définir les besoins spéciaux de l'élève en matière d'apprentissage pour continuer avec le processus relatif au PIP.

Les parents ont le besoin et le droit d'être informés sur le programme d'enseignement et sur les progrès de leur enfant. Les parents sont aussi des sources précieuses d'information sur les élèves, leurs forces et leurs besoins en matière d'apprentissage, ainsi que les contextes familiaux et culturels. Ils peuvent fournir de l'information et des perspectives que l'on ne peut obtenir auprès d'aucune autre personne.

Les parents vus comme des partenaires

Les parents sont des partenaires importants. Commencez à créer une relation positive avec les parents dès que l'élève arrive en classe. Faites connaissance avec les parents. Découvrez d'où ils viennent et quels sont leurs intérêts et leurs préoccupations. Invitez-les à une rencontre informelle dans le cadre scolaire ou, s'ils préfèrent, chez eux ou dans un restaurant.

Mettre au point des stratégies *avec* les parents, pas pour les parents. Demander aux parents comment ils veulent participer et comment ils préfèrent être informés des progrès continus de leur enfant. Les encourager à participer

© Alberta Education, Canada, 2006

activement à toutes les étapes de la création, de la mise en œuvre et de la révision du PIP.

Planifier des réunions en fonction de la disponibilité des parents. Vous assurer qu'ils sont tenus au courant au moyen de rencontres régulières, d'appels téléphoniques ou de discussions informelles quand ils viennent chercher leur enfant ou visiter l'école pour un évènement communautaire ou une réunion de parents d'élèves. Communiquer de façon informelle :

- en parlant avec les parents à titre officieux, fréquemment et régulièrement;
- en étant positif et proactif.

Tirer parti de la collectivité en utilisant un protocole permettant d'obtenir l'appui de la collectivité et de découvrir quelles procédures et quels processus obtiendront des appuis. Demander aux aînés, aux agents de liaison autochtone ou aux dirigeants communautaires de participer aux réunions de parents d'élèves et de prendre part à un cercle d'apprentissage ainsi qu'au processus relatif au PIP.

Envisager les stratégies suivantes pour encourager les parents à prendre part au processus relatif au PIP :

- Aider les parents à comprendre ce qu'est un PIP et le rôle que le processus joue dans l'apprentissage de leur enfant. Leur montrer un exemple de PIP générique et en expliquer le contenu.
- Recueillir autant de renseignements que possible de leur part au sujet des préférences, des intérêts, des forces, des expériences, des défis et des attitudes de leur enfant. Les encourager à réfléchir aux espoirs et aux rêves qu'ils forment pour leur enfant et à les partager au sein du cercle d'apprentissage.
- Partager les renseignements concernant leur rôle et leurs responsabilités. Voir *Annexe 22 : Droits des parents et possibilités de participer aux prises de décision en matière d'éducation*.
- Les aider à préparer les entretiens relatifs au PIP. Offrir une liste de contrôle de questions qu'ils pourraient vouloir examiner. Partager et expliquer les stratégies et les buts d'apprentissage possibles.
- Vous assurer que les parents se sentent les bienvenus aux réunions, qu'ils ont leur place dans toutes les discussions et qu'ils comprennent tout ce qui est examiné.
- Élaborer le PIP en fonction des commentaires du cercle d'apprentissage, y compris ceux des parents.
- Remettre aux parents une copie du PIP à utiliser à la maison à des fins de référence et pour noter des observations sur leur enfant, ainsi que les idées qu'ils peuvent avoir.

© Alberta Education, Canada, 2006

- Vous assurer que les parents comprennent ce qu'est le consentement éclairé quand on leur demande de signer les PI et les autorisations d'évaluation spécialisée. Les *Normes en matière d'adaptation scolaire, 2004* définissent le consentement comme signifiant « que les parents :
  - sont au courant de toute l'information se rapportant à l'activité pour laquellle il y a lieu d'obtenir un consentement;
  - comprennent l'activité à l'aquelle ils doivent consentir et expriment ce fait par écrit ;
  - comprennent que le consentement est un acte volontaire de leur part et que ce consentment peut être révoqué en tout temps. » (Alberta Learning, 2004, p.11)

Les élèves du cercle d'apprentissage

Instaurer une relation positive avec les élèves dès le premier jour de classe. Observer leurs approches à l'apprentissage, leurs interactions avec les autres élèves et leur réaction aux commentaires. Leur parler de leur apprentissage. Encourager les élèves plus âgés à prendre conscience de leur façon d'apprendre.

Le fait d'établir cette relation aidera les enseignants. Recueillir les commentaires des élèves au sujet de leurs préférences et de leurs défis en matière d'apprentissage aux fins du PIP. Les encourager à réfléchir à leurs buts à court terme et à long terme.

Faire participer les élèves au cercle d'apprentissage et au processus relatif au PIP. Les élèves qui sont des membres adhérents du cercle d'apprentissage et qui participent activement au processus relatif au PIP sont plus susceptibles de prendre le contrôle de leur apprentissage et de devenir des apprenants motivés.

Les enseignants et les experts du cercle d'apprentissage

Toute personne qui enseigne à un élève autochtone ayant des difficultés d'apprentissage peut faire partie du cercle d'apprentissage de l'élève et participer au processus relatif au PIP. Il est particulièrement important d'organiser les premières réunions afin d'inclure autant de membres du cercle d'apprentissage que possible. Si les réunions sont difficiles à organiser, il faut penser à rencontrer les autres enseignants et les experts à titre officieux avant ou après les réunions du personnel permanent pour les tenir au courant des progrès de l'élève et des révisions apportées au PIP.

Le processus relatif au PIP est un processus continu. Encourager le cercle d'apprentissage de l'élève à communiquer et à collaborer régulièrement avec les ressources externes et à procéder à une évaluation et à un examen réguliers des réussites et des besoins de l'élève.

© Alberta Education, Canada, 2006

Processus relatif au PIP

Le cercle d'apprentissage de l'élève participe à toutes les étapes du processus relatif au PIP, à savoir :

1. définir les besoins;
2. établir l'orientation;
3. créer un plan;
4. mettre en œuvre le plan;
5. revoir et réviser le plan;
6. prévoir la transition.

1. Définir les besoins

Des PIP efficaces commencent par la compréhension de l'élève de la part du cercle d'apprentissage. Plus le cercle connaît les forces et les besoins de l'élève, plus il est susceptible de créer un PIP basé davantage sur le profil d'apprentissage individuel de l'élève que sur des étiquettes catégoriques.

Encourager l'élève et les parents à fournir des renseignements sur :
- les intérêts, les talents et les désirs de l'élève;
- les antécédents médicaux et les besoins de services de santé de l'élève;
- les espoirs et les rêves de l'élève;
- ce que la famille peut faire à la maison pour soutenir les buts du PIP;
- la participation de l'élève à la collectivité, les situations parascolaires ou les situations de garde d'enfants qui pourraient nuire à l'apprentissage.

Tenir compte des forces de l'élève en matière d'apprentissage. Comment ces forces pourraient-elles contribuer à soutenir les besoins en matière d'apprentissage?

Considérer l'élève dans son ensemble. Quels sont les forces et les besoins de l'élève sur le plan social et sur le plan comportemental? Comment la continuité culturelle et la collectivité scolaire pourraient-elles soutenir le développement de l'élève?

Information essentielle

Alberta Education exige que l'information essentielle suivante figure dans le PIP :
- données d'évaluation;
- niveau actuel de compétence et de rendement;
- précision des forces et des domaines où le besoin se fait sentir;
- buts et objectifs mesurables;
- procédures d'évaluation des progrès de l'élève;
- détermination des services de soutien coordonnés, y compris les services médicaux;
- renseignements médicaux pertinents;

© Alberta Education, Canada, 2006

- adaptations requises relatives à la classe, telles que des modifications en matière de stratégies d'enseignement, des procédures d'évaluation, du matériel, des ressources, des installations ou de l'équipement;
- plans de transition;
- examen formel des progrès à des périodes de référence régulièrement planifiées;
- résumé de fin d'année;
- signature des parents indiquant leur acceptation du PIP.

2. Établir l'orientation

À cette étape, le cercle d'apprentissage examine l'information qu'il a recueillie, ainsi que les ressources disponibles. Il se sert de cette information pour dresser une liste de nouvelles habiletés liées aux besoins définis en matière d'apprentissage.

Afin de décider sur quels besoins de l'élève en matière d'apprentissage le PIP doit se concentrer, le cercle prend en compte chaque habileté et choisit quelques priorités en explorant des questions telles que :

- En quoi cette habileté est-elle liée aux espoirs et aux rêves des élèves et des parents pour l'avenir?
- Cette habileté convient-elle à l'âge de l'élève?
- Est-il possible d'utiliser cette nouvelle habileté dans les matières et les contextes divers?
- Comment cette nouvelle habileté va-t-elle se rattacher aux points forts de l'élève et les renforcer?
- Quelle influence la maîtrise de cette habileté va-t-elle avoir sur l'apprentissage et le rendement au sens large?
- Cette habileté va-t-elle contribuer à l'indépendance de l'élève?
- Combien de temps faudra-t-il à l'élève pour maîtriser cette habileté?

3. Créer un plan

Le PIP définit des objectifs pour l'élève en décrivant ce que l'élève pourrait accomplir dans un domaine précis en l'espace d'une année scolaire. Il est important que le plan décrive des objectifs réalistes et réalisables.

Pour créer ces objectifs, tenez compte des éléments suivants :

- énoncez les objectifs dans un langage simple;
- cherchez à créer des objectifs d'apprentissage qui tournent autour des habiletés et qui se transmettront dans les contenus divers;
- fixez des objectifs appropriés en matière d'habileté sociale qui examinent les besoins tels que l'assiduité en classe ou le travail autonome.

© Alberta Education, Canada, 2006

Le plan inclut aussi :
- une description de l'examen et de la mesure des progrès de l'élève;
- une description des adaptations aménagées pour soutenir les besoins de l'élève en matière d'apprentissage.

Les adaptations, y compris la technologie d'assistance, sont décrites aux pages 133 à 136.

4. Mettre en œuvre le plan

À cette étape du processus :
- les enseignants mettent en pratique des stratégies d'enseignement et d'évaluation, apportant les ajustements nécessaires aux buts à court terme;
- les parents et les élèves trouvent les moyens de soutenir les buts du PIP à la maison.

Le PIP est une ligne directrice qui décrit un processus – c'est un document de travail, sujet à modifications. Pour une mise en œuvre réussie, tenir compte des lignes directrices suivantes.

- Un PIP est plus efficace lorsqu'il est utilisé par toutes les personnes responsables des progrès de l'élève.
- Utiliser diverses stratégies d'évaluation pour surveiller en permanence le progrès de l'élève. Joindre les renseignements relatifs à l'évaluation au PIP. Pour de plus amples renseignements au sujet de l'évaluation, consultez le chapitre 6.
- Utiliser les commentaires des examens provisoires pour réviser les lignes directives d'enseignement du PIP et les buts de l'élève.
- Certains enseignants conservent les PIP dans des reliures à feuillets mobiles dans leur bureau afin qu'ils soient accessibles pour inscrire des remarques et réviser les plans.
- Tous les enseignants responsables de l'élève doivent avoir accès au PIP afin de pouvoir s'en servir pour planifier l'enseignement, surveiller les progrès et contribuer à l'évaluation et aux buts et objectifs changeants.

5. Revoir et réviser le plan

Des séances d'étude offrent au cercle d'apprentissage et à l'élève l'occasion d'examiner les progrès. Au moment de l'examen de fin d'année, le cercle passe en revue le PIP et ajoute des recommandations pour l'année suivante.

Pour diverses raisons, les élèves autochtones peuvent être plus amenés à changer d'école en cours d'année que de nombreux élèves non autochtones. Par conséquent, il est particulièrement important de prévoir des examens réguliers des PIP afin de s'assurer que la communication avec l'école d'accueil est aussi actuelle que possible et d'aborder les questions de transition.

© Alberta Education, Canada, 2006

Pour examiner l'efficacité du PIP d'un élève, réfléchir aux questions suivantes :

- Comment le PIP consolide-t-il les forces individuelles de l'élève?
- Comment le PIP reflète-t-il les besoins individuels de l'élève?
- Quel est le degré d'adéquation et d'efficacité des buts essentiels à court terme et à long terme?
- Les adaptations décrites sont-elles actuellement utilisées? Sont-elles efficaces? Doivent-elles être révisées?
- La participation de l'élève au programme d'études régulier est-elle appropriée et réussie?
- Le PIP prévoit-il des évaluations de sources multiples qui abordent efficacement les besoins et les forces de l'élève sur le plan social et sur le plan comportemental?
- La planification vers la transition reflète-t-elle les préoccupations culturelles et offre-t-elle un niveau de soutien permettant d'assurer la réussite de l'élève?
- Les membres du cercle d'apprentissage, y compris les parents et l'élève, ont-ils tous accès au PIP et à un moyen de contribuer efficacement à l'appréciation et à l'évaluation du plan?
- Quelles stratégies le PIP utilise-t-il pour mesurer et communiquer les progrès de l'élève?
- Les progrès sont-ils surveillés fréquemment? Quand les objectifs sont atteints, de nouveaux buts sont-ils fixés? Si l'élève n'affiche aucun progrès, l'équipe examine-t-elle la situation et procède-t-elle à des changements?

6. Prévoir la transition

Prévoir la transition suppose de :

- définir le type d'habiletés et d'attitudes à mettre en place pour la réussite des élèves dans leurs futurs contextes d'éducation;
- mettre en œuvre un plan d'action permettant de s'assurer que les élèves acquièrent ces habiletés et ces attitudes.

Des transitions efficaces sont *planifiées* en fonction des besoins futurs. La planification englobe une compréhension des forces et des besoins de l'élève en matière d'apprentissage.

Des transitions efficaces sont *coopératives* et les parents y jouent un rôle clé. À mesure qu'ils montent les échelons et qu'ils développent des habiletés d'autonomie sociale et de résolution des problèmes, les élèves doivent participer davantage à la planification de leur transition.

Une planification efficace de la transition est *globale*. Elle se concentre sur les habiletés et les besoins sociaux, professionnels et en matière de relations humaines, ainsi que sur l'aptitude aux études.

Pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, la planification de la transition doit prévoir des plans précis de transition entre les classes, les écoles

© Alberta Education, Canada, 2006

et les programmes, ainsi que des études secondaires de deuxième cycle aux études postsecondaires ou à l'emploi.

Soutenir les élèves dans leurs transitions

Dans la mesure du possible, organiser des rencontres en face-à-face avec l'enseignant qui reçoit, l'élève et les parents. Cela contribuera à faciliter la transition pour tout le monde. Un PIP bien documenté et à jour servira aussi de soutien et de guide pour la famille et l'enseignant qui reçoit.

Témoignage d'un enseignant

Soutenir la transition vers les études secondaires de deuxième cycle
« Dans notre autorité scolaire, quand les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont à mi-parcours de la 9e année, nous les faisons participer aux activités qui les intéressent à l'école secondaire – ils peuvent assister à une classe d'art ou d'éducation physique ou encore, aller en excursion scolaire. Nous voulons qu'ils fassent des expériences à la fois sociales et éducatives dans le nouvel environnement. Les écoles et les enseignants collaborent pour communiquer entre autres tous les détails sur les PIP des élèves. Nous faisons en sorte que les nouveaux enseignants soient présentés aux parents. »

Comme il arrive que certains élèves autochtones partent en milieu d'année, il est possible que le temps de planification ne permette pas toujours d'assurer le succès de ces transitions. Une collaboration continue avec l'élève sur les capacités et les stratégies participatives et métacognitives est un moyen proactif de préparer les élèves à communiquer efficacement avec les nouveaux enseignants sur leurs forces et leurs besoins en matière d'apprentissage.

Soutien financier pour les études postsecondaire

Aider les élèves qui prévoient une transition vers un contexte postsecondaire en établissant des liens avec les services de soutien aux élèves autochtones dans les établissements où ils s'inscrivent et en mettant les élèves en contact avec des sources de soutien financier.

Le soutien financier pour les études postsecondaires est proposé par le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (MAINC) aux élèves inuits et indiens inscrits habitant dans la collectivité et hors-réserve au Canada. Pour avoir droit à ce soutien, les élèves doivent être reconnus comme Indiens inscrits en vertu de la *Loi sur les Indiens* fédérale. La plupart des bandes des Premières nations individuelles fixent leurs propres critères de sélection. Les élèves qui sont des Indiens inscrits sur la liste d'une bande peuvent communiquer avec le bureau administratif de leur propre bande autochtone pour obtenir de plus amples renseignements. Les politiques et les programmes peuvent varier au sein du pays et d'une même province. Les bureaux régionaux et les bureaux de district du MAINC, de Santé Canada, des bureaux des bandes des Premières nations et des conseils tribaux proposent aussi d'autres renseignements relatifs à certains avantages.

© Alberta Education, Canada, 2006

La Métis Nation of Alberta assure le financement des études postsecondaires des élèves qui s'inscrivent ou se réinscrivent. Pour de plus amples renseignements, communiquez avec la Métis Nation of Alberta au 780-423-3237.

En outre, le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada offre un guide en ligne, *Bourses pour les étudiants autochtones*, qui énumère les sources de financement proposées aux élèves autochtones qui s'inscrivent ou se réinscrivent aux études postsecondaires. Pour accéder à ce guide, consultez directement le site http://sdiprod1.inac.gc.ca/abs/main.asp?lang=F.

Voir *Annexe 23 : Liste de contrôle de la transition* pour obtenir une liste de renseignements que les élèves ayant des besoins spéciaux devraient recueillir pour faire une transition plus réussie vers les études postsecondaires.

Adaptations et appuis

Certains des défis auxquels font face les élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent être abordés en faisant les adaptations appropriées. Une adaptation est un changement ou une modification apporté au moyen régulier par lequel un élève est censé apprendre, faire ses devoirs et participer aux activités de la classe. Les adaptations réduisent ou suppriment l'effet des difficultés d'apprentissage d'un élève, offrant des chances de réussite plus égales. Les adaptations constituent un moyen pour le milieu scolaire de montrer que les difficultés scolaires d'un élève sont acceptées et honorées.

Les élèves, les enseignants et les parents pensent parfois que les adaptations offertes aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, telles que du temps supplémentaire, du matériel adapté ou spécial, donnent à ces élèves un avantage inéquitable à l'égard des autres élèves. En fait, les adaptations suppriment, ou tout au moins réduisent, l'effet des difficultés d'apprentissage d'un élève. Par conséquent, elles donnent à l'élève la même chance de réussir que les autres élèves.

Les trois types d'adaptation de base sont les suivantes :

- des adaptations physiques et scolaires, ex. : une autre place, du matériel adapté;
- des adaptations didactiques, ex. : fournir des copies des remarques, d'autres documents à lire;
- des adaptations relatives à l'évaluation et aux tests, ex. : temps supplémentaire, tests oraux.

Pour garantir l'utilisation efficace des adaptations, considérer les stratégies suivantes :

- Personnaliser les adaptations de sorte qu'elles correspondent aux forces et aux besoins de chaque élève.
- Faire participer les élèves et les parents au processus de sélection des adaptations. Cela augmentera la probabilité que les élèves les utilisent.

© Alberta Education, Canada, 2006

- Sélectionner des adaptations qui ne sont pas trop dérangeantes. Éviter d'utiliser des adaptations qui isolent les élèves des pairs ou qui attirent une attention superflue.
- Préciser les adaptations dans les PIP des élèves. Seules les adaptations précisées dans les PIP et utilisées par les élèves au cours de leurs études régulières sont autorisées dans le cadre des tests de connaissances et des examens provinciaux.

  Pour de plus amples renseignements sur les adaptations dans le cadre des tests de connaissances et des examens provinciaux, consulter le site www.education.gov.ab.ca/french/m_12/evaluation.
- Vous assurer que les élèves peuvent utiliser les adaptations de façon cohérentes. Par exemple, si un élève utilise un ordinateur portatif pour le travail écrit, a-t-il accès à une prise électrique en classe? L'élève a-t-il accès à des ordinateurs chez lui?
- Offrir à l'élève le temps et le soutien nécessaires pour apprendre à utiliser une adaptation.
- Surveiller l'efficacité des adaptations. Consigner ces renseignements sur les PIP de sorte que les adaptations soient transmises dans le nouveau cadre où les élèves peuvent se rendre.

Exemples d'adaptations pour les difficultés de lecture et d'écriture[1]

- Utiliser des documents à lire moins difficiles ou différents dans un domaine.
- Réduire la quantité de lecture exigée.
- Prévoir d'autres méthodes de collecte des données, telles que les magnétophones à bande, la dictée, les entrevues ou les schémas conceptuels.
- Augmenter le délai pour la remise des tests et des devoirs.
- Lire les consignes à voix haute aux élèves.
- Lire les questions de test à voix haute aux élèves.
- Enregistrer les consignes sur des bandes sonores ou sur des CD.
- Donner des consignes écrites à l'avance pour les examens.
- Utiliser la technologie d'assistance, par exemple les livres sur bande sonore ou sur CD, les lecteurs écrans et les logiciels de lecture de texte numérisé.

Exemples d'adaptations pour les troubles de l'attention[2]

- Proposer une autre place, ex. : près de l'enseignant, en face de l'enseignant, au premier rang de la classe, entre les élèves qui sont de bons modèles de comportements, loin des éléments distrayants.
- Aménager des espaces de travail personnels, ex. : un coin d'étude calme, un siège ou une table supplémentaire, des coins détente, des cabines d'étude.
- Autoriser les mouvements pendant les activités de classe et les séances d'examen.
- Donner des consignes écrites.

---

1 En provenance du Calgary Learning Centre (Calgary, AB). Utilisation autorisée

2 Ibid.

© Alberta Education, Canada, 2006

- Augmenter les échéances pour la remise des tests et des devoirs.
- Permettre aux élèves de terminer des tests plus longs en deux ou trois séances plus courtes.
- Permettre aux élèves de faire des pauses pendant les tests.
- Utiliser des napperons, du papier spécial, du papier quadrillé ou des modèles d'écriture pour encourager les élèves à concentrer leurs efforts.
- Proposer des indices visuels tels que des flèches et des panneaux d'arrêt sur les feuilles de travail des élèves.
- Aménager des zones calmes sans élément distrayant pour effectuer des devoirs spéciaux et des tests.
- Proposer des bouchons d'oreille et des casques pour amortir les bruits distrayant.
- Fournir des listes de contrôle pour les devoirs complexes.
- Définir des procédures ou des processus précis de remise des devoirs terminés.

Exemples d'adaptations pour les troubles de la mémoire[3]

- Donner les lignes sommaires par écrit.
- Donner des consignes écrites.
- Définir des procédures ou des processus précis de remise des devoirs terminés.
- Fournir des listes de contrôle pour les devoirs longs et détaillés.
- Lire les consignes standards plusieurs fois au début des tests.
- Proposer des indices visuels tels que des flèches et des panneaux d'arrêt sur les feuilles de travail des élèves.
- Encourager les élèves à utiliser des références telles que les dictionnaires personnels, les listes de vocabulaire et les graphiques arithmétiques.
- Proposer une technologie d'assistance pour l'apprentissage, ex. : des graphiques arithmétiques, des dictionnaires, des calculatrices parlantes, des systèmes de traitement de texte et des correcteurs orthographiques.

Exemples d'adaptations pour les troubles de la motricité fine et de la motricité globale[4]

- Utiliser du matériel adapté et des accessoires fonctionnels, p. ex., des plans inclinés ou des chevalets de bureau pour le travail écrit, des crayons ou des stylos adaptés sur le plan de la taille ou du diamètre de saisie, des systèmes de traitement de texte portables.
- Définir des attentes réalistes et convenues mutuellement en matière de travail soigné.
- Réduire ou éliminer le besoin de copier à partir de textes ou de tableaux, ex. : fournir des copies de notes, faire en sorte que les élèves photocopient les notes de leurs pairs, proposer du papier carbone permettant de créer des doubles exemplaires des notes.
- Augmenter le délai pour la remise des tests et des devoirs.

---

3 Ibid.
4 Ibid.

© Alberta Education, Canada, 2006

- Modifier la taille, la forme ou l'emplacement des espaces aménagés pour les réponses.
- Accepter des réponses par mots clés au lieu de phrases complètes.
- Offrir aux élèves des occasions de taper les réponses ou de répondre oralement plutôt que de répondre par écrit.

Technologie d'assistance pour l'apprentissage

La technologie d'assistance pour l'apprentissage, parfois appelée technologie d'adaptation, contribue à réduire les obstacles à l'apprentissage en permettant aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage d'effectuer des tâches qu'ils n'auraient pas pu faire ou qu'ils auraient eu du mal à faire seuls. Le terme fait référence aux articles, aux pièces d'équipement ou aux produits qui servent à aider les personnes à améliorer leur capacité de remplir des tâches précises.

Les ordinateurs constituent la forme la plus connue de technologie d'assistance pour l'apprentissage, et on peut citer une grande variété de produits informatiques fonctionnels, dont les logiciels de lecture de texte numérisé, les lecteurs écrans et les systèmes de reconnaissance vocale. Les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage n'ont pas tous besoin de la technologie d'assistance pour l'apprentissage. Il faut prendre la décision d'essayer la technologie d'assistance pour l'apprentissage au cas par cas, en consultation avec l'élève et les parents, après avoir étudié les forces, les besoins et la motivation de l'élève. Certains élèves peuvent bénéficier d'un accès à la technologie chez eux et à l'école et ils peuvent avoir besoin d'un soutien supplémentaire à cet effet.

Même si elle peut s'appliquer aux besoins d'un élève en particulier, la technologie d'assistance pour l'apprentissage peut aussi servir à un grand nombre d'élèves. Par exemple, des groupes d'élèves (ayant des besoins spéciaux ou non) peuvent écouter des livres enregistrés à un poste d'écoute. Cela aide à créer la possibilité pour les élèves de participer uniformément et de développer un sens de la collectivité et un sentiment d'appartenance à la classe.

© Alberta Education, Canada, 2006

Exemples de technologie d'assistance pour l'apprentissage[5]

	Adaptations	Description
Lecture	• Matériel enregistré	• Enregistrements audio de documents textuels et réponses aux questions du chapitre ou du cahier d'exercices
	• Logiciel de cartographie sémantique	• Logiciel qui permet aux lecteurs d'explorer et de comprendre des éléments d'histoire narrative ou de rédaction d'exposés au moyen de représentations graphiques
	• Reconnaissance et définition électroniques de mots	• Présente des définitions de mots
	• Logiciel de lecteur écran	• On entend la lecture du matériel sur écran d'ordinateur au moyen d'une voix informatisée
	• Logiciel de lecture de texte numérisé	• Le texte est numérisé dans l'ordinateur et le logiciel informatise le texte de façon à ce qu'il puisse être lu par synthèse de la parole
Écriture	• Dispositif (bague) qui permet de mieux tenir le crayon	• Morceau de plastique fixé à l'endroit où il tient le crayon
	• Magnétophone à bande	• Magnétophone à bande standard pour la dictée de produits écrits
	• Logiciel de cartographie sémantique	• Logiciel servant à exposer et à organiser l'écriture
	• Logiciel de prédiction de mots	• Logiciel qui aide sur le plan de la structure et de la syntaxe des phrases
	• Logiciel de reconnaissance vocale	• Logiciel de reconnaissance vocale qui permet de convertir la voix de l'élève à l'écrit
	• Dispositifs électroniques d'orthographe	• Dispositifs qui parlent et affichent, ou qui affichent uniquement, les mots et leurs définitions
	• Option de contrôle de l'orthographe du traitement de texte	• Option standard de contrôle de l'orthographe
	• Système de synthèse de la parole/logiciel parlant	• Programmes de traitement de texte avec texte de lecture de voix synthétisée
Mathématiques	• Papier quadrillé	• Carrés d'un centimètre pour aligner les nombres
	• Calculatrices (y compris les calculatrices parlantes et les calculatrices à grandes touches)	• Dispositifs de vérification des réponses
	• Horloges parlantes	• Horloges spéciales à voix synthétisée qui dit l'heure tout haut

[5] Adapté de « Using Assistive Technology Adaptations to Include Students with Learning Disabilities in Cooperative Learning Activities », par D. P. Bryant et B. R. Bryant, 1998, *Journal of Learning Disabilities*, vol. *31*, n° 1, p. 48. © 1998 PRO-ED, Inc. Adaptation autorisée.

© Alberta Education, Canada, 2006

Exemples de stratégies pour soutenir les élèves autochtones ayant des difficultés d'apprentissage

Les élèves autochtones ayant des difficultés d'apprentissage peuvent nécessiter un soutien pour acquérir et mettre en pratique les habiletés organisationnelles de base, telles que la gestion du temps, la prise de notes et les techniques d'étude. Ils peuvent aussi avoir besoin de perfectionner des habiletés en autonomie sociale.

Gestion du temps

Les élèves autochtones ayant des difficultés d'apprentissage peuvent avoir une reconnaissance du temps et une compréhension de la gestion du temps qui divergent de la culture ordinaire. Les habiletés en matière de gestion du temps aideront les élèves à réussir dans des processus de classe temporels en renforçant leur capacité de définir ce qu'il est plus important pour eux de faire, de juger du temps que cela prendra et de décider quand et comment le faire.

Comme beaucoup d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage, les élèves autochtones peuvent être des apprenants désorganisés. Les routines et les structures de classe qui soulignent les stratégies organisationnelles les aideront à réussir et leur offriront des compétences transférables. Examiner les stratégies suivantes.

- Afficher une liste de matériel dont les élèves ont besoin pour la classe.
- Vous assurer que les attentes, les échéances, etc. sont explicites et claires et qu'elles sont affichées dans la classe.
- Encourager les élèves à écrire les échéances dans leur agenda ou dans leur cahier de devoirs.
- Montrer aux élèves comment organiser leur agenda et leur cahier. Prévoir un codage en couleurs pour les diverses matières. Procéder à des vérifications périodiques de l'agenda et du cahier.
- Programmer un nettoyage hebdomadaire ou mensuel des armoires-vestiaires et/ou des bureaux pour aider les élèves à rester organisés.

Emplois du temps

Montrer comment utiliser les emplois du temps quotidiens et hebdomadaires. Faire remplir aux élèves un compte rendu détaillé de leur temps pour une semaine afin de les aider à prendre conscience du temps passé à leurs activités quotidiennes. Cela les aidera aussi à déterminer leurs meilleures heures pour faire leurs devoirs et étudier.

© Alberta Education, Canada, 2006

Agenda de l'élève

De nombreuses écoles fournissent aux élèves un agenda. Ils sont aussi disponibles dans les librairies et dans les magasins de fournitures de bureau. Encourager les élèves à s'en servir quotidiennement en utilisant les stratégies suivantes :

- Mettre en place des systèmes de vérification pour s'assurer que les élèves apportent chaque jour leur agenda en classe.
- Au moment d'annoncer l'ensemble des devoirs, tests, échéances, etc., rappeler aux élèves d'en prendre note dans leur agenda.
- Demander aux élèves de consigner dans leur agenda toutes leurs activités et obligations extrascolaires, y compris les dates importantes dans les collectivités des Premières nations, des Métis et des Inuits.
- Encourager les élèves à utiliser leur agenda pour planifier le temps qu'ils consacrent aux devoirs et aux études.
- Mettre en œuvre des stratégies positives et créatrices visant à aider les élèves à se souvenir d'utiliser leur agenda et de toujours l'apporter à l'école pour le rapporter ensuite à la maison. La gestion d'un agenda peut être un défi pour les élèves qui ont des problèmes d'organisation.

Planification à rebours

La planification à rebours est un travail qui remonte dans le temps à compter de la date d'échéance d'un devoir ou d'un test majeur pour arriver à comprendre quelles tâches doivent être effectuées avant quelle date afin de respecter le délai.

Les élèves peuvent utiliser une page de calendrier vierge et suivre les étapes suivantes :

- Commencer par la date d'échéance et compter le nombre total de jours disponibles pour réaliser le projet.
- Diviser le projet en plus petites tâches et estimer le temps que prendra chaque tâche.
- Travailler en remontant dans le temps à compter de la date d'échéance et consigner chaque tâche au crayon.
- Être prêt à changer les délais si quelque chose d'imprévu survient.
- Réfléchir à des moyens d'accélérer le processus pour certaines tâches. Par exemple, prendre la version audio d'un roman si vous ne pouvez pas le lire dans les délais.

© Alberta Education, Canada, 2006

Calendrier de planification à rebours pour le compte rendu d'un livre

Octobre

Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
			1	2 *Choisir un livre*	3 *Lire 20 pages*	4 *Lire 20 pages*
5 *Lire 20 pages*	6 *Lire 20 pages*	7 *Lire 20 pages*	8 *Lire 20 pages*	9 *Lire 20 pages*	10 *Lire 20 pages*	11 *Lire 20 pages*
12 *Lire 20 pages*	13 *Finir le livre*	14 *Écrire un brouillon*	15 *Écrire un brouillon*	16 *Réviser le brouillon*	17 *Réviser le brouillon*	18 *Contrôle d'un expert*
19 *Contrôle d'un expert*	20 *Copie finale*	21	22 *Compte rendu du livre* ***DÛ***	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Stratégies de prise de notes

La prise de notes à partir d'une discussion en classe, des exposés d'un enseignant ou de la lecture d'un manuel peut s'avérer une tâche difficile pour de nombreux élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Une prise de notes efficace en classe aidera les élèves à :

- renforcer leur mémoire auditive;
- être des auditeurs plus actifs;
- créer un document d'étude.

Les stratégies suivantes peuvent aider les élèves à prendre des notes de manière plus efficace.

- Présenter aux élèves une variété de formats de prise de note différents de façon qu'ils puissent trouver celui qui leur convient le mieux.
- Leur apprendre la méthode TRAIL.[6] Utiliser l'acronyme pour rappeler aux élèves les types d'information qu'ils doivent faire figurer dans leurs notes de classe.
  T – sur le ***T***ableau
  R – ***R***épété pendant le cours ou plusieurs cours
  A – que l'on rencontre ***A***u cours du test
  I – qu'ils jugent ***I***mportant
  L – dans une ***L***iste.
- Au cours d'un exposé, fournir aux élèves les organisateurs qui définissent les points clés afin qu'ils puissent apporter les détails. On peut citer comme exemples l'organisateur Web, la liste de sujets linéaire, les points principaux inscrits dans une colonne avec un espace pour les détails ou des phrases de closure.

[6] Source: Foothills Academy, Calgary, Alberta. Utulisation autorisée

© Alberta Education, Canada, 2006

- Si les élèves prennent des notes à partir du tableau ou du rétroprojecteur, les encourager à personnaliser l'information en créant des arbres conceptuels, des graphiques ou des questions et réponses connexes.

Pour obtenir davantage d'idées sur la prise de notes, se reporter au document *Enseigner aux élèves ayant des troubles d'apprentissage* (Alberta Learning, 2001), de la série « Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux », p. 117 à 121, 196 à 197 et au document *Mieux réussir à l'école* (Alberta Learning, 2001), p. 30 à 34.

Techniques d'étude

Les élèves autochtones ayant des difficultés d'apprentissage peuvent bien connaître le matériel, sans toutefois disposer des techniques d'étude efficaces. Étudier les suggestions suivantes pour aider les élèves à obtenir de meilleurs résultats aux tests.

- Prévenir les élèves bien à l'avance des tests à venir; prévoir au moins une semaine. Réaliser un guide d'étude avec les élèves de façon qu'ils aient des lignes directrices claires relativement au contenu et au format des tests.
- Encourager les élèves à exploiter leurs habiletés en matière de gestion du temps, en planifiant à rebours les tâches d'étude à compter du jour du test.
- Enseigner aux élèves des stratégies d'étude pour les préparer aux tests. En voici des exemples :
  - mise en évidence des mots clés;
  - création de réseaux pour les sujets individuels;
  - utilisation de cartes-éclair;
  - préparation de questions;
  - préparation de questions de style *Jeopardy*;
  - examen des feuilles d'activités et des notes de classe;
  - préparation d'énoncés de closure;
  - pratique de dessins à partir de l'unité;
  - transmission de l'information à une autre personne;
  - élaboration d'un test de pratique.

Pour obtenir davantage d'idées sur les techniques d'étude et les techniques pour passer les tests, se reporter au document *Mieux réussir à l'école* (Alberta Learning, 2001), p. 35 à 38.

Stratégies relatives à la prise de décision et à la résolution de problèmes

L'apprentissage et la pratique des stratégies relatives à la prise de décision et à la résolution de problèmes aideront les élèves autochtones ayant des difficultés d'apprentissage à prendre en main leur propre réussite en classe et au-delà. La prise de décision peut se présenter sous la forme d'un processus linéaire et logique et elle peut aussi consister en un processus intuitif basé sur ce qui

© Alberta Education, Canada, 2006

« semble être juste ». Les deux approches sont valables. Offrir aux élèves des occasions de prendre des décisions en utilisant les deux approches suivantes.

Quand vous travaillez avec les élèves sur les habiletés relatives à la prise de décision, leur rappeler qu'il existe rarement une seule décision « juste » – tout choix a ses bons et ses mauvais côtés. Certaines décisions peuvent évoluer au fil du temps – les élèves auront souvent l'occasion de réexaminer leurs choix et de changer d'avis.

Prise de décision progressive

- *Définir la décision.* Par exemple, « Comme je n'ai le temps de faire qu'une activité parascolaire ce trimestre, quelle activité devrais-je choisir? »
- *Décider des choix offerts.* Par exemple, « Je peux inclure le basket-ball ou l'orchestre de jazz dans mon horaire. Quelle activité devrais-je choisir? »
- *Recueillir l'information.* Par exemple, découvrir quand les pratiques et les répétitions sont programmées, quand les matchs et les performances ont lieu, les niveaux d'habiletés requis pour chaque activité, le temps à investir dans chaque activité, s'informer si les amis participent et recueillir toute autre information pertinente.
- *Traiter l'information.* Par exemple, faire une liste de « Plus et Moins » pour les deux possibilités.
- *Choisir l'option.* Déterminer le choix qui a le plus de points positifs et le moins de points négatifs.

Voir *Annexe 24 : Arbre de prise de décision* pour un organisateur graphique aidant les élèves à s'organiser et à consigner l'information pour la prise de décision.

Prise de décision « semble être juste »

Cette approche aide les élèves à suivre leur intuition – leurs convictions profondes à l'égard d'une décision. Cela « semble être juste ».

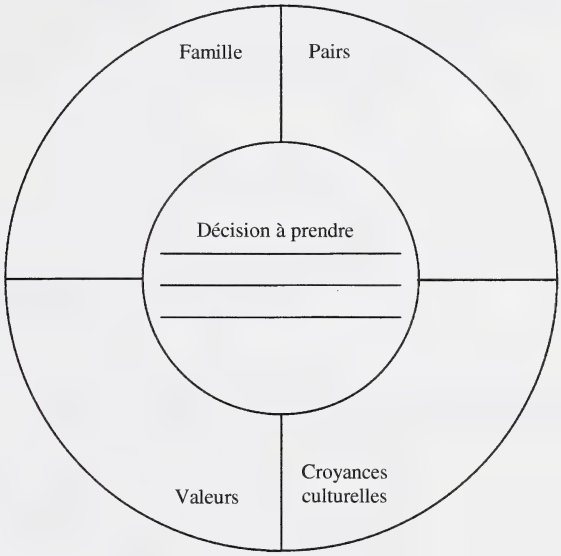
- Encourager les élèves à prendre du temps dans le déroulement de ce processus. L'intuition ne peut pas être précipitée.
- Leur faire rechercher la décision et découvrir tout ce qu'ils peuvent à propos des options.
- Leur suggérer d'essayer le processus décisionnel progressif et de prêter attention à ce qu'ils pensent être le choix « logique ».
- Les encourager à rester ouvert et à utiliser le processus pour découvrir ce qu'ils ressentent.
- Leur suggérer d'étudier chaque option, en imaginant le plus clairement possible ce qu'ils ressentiraient réellement en prenant cette option.
- Encourager les élèves à écouter le proverbe « la nuit porte conseil »!

Pour obtenir une fiche reproductible sur le processus décisionnel, voir *Annexe 24 : Arbre de prise de décision.*

© Alberta Education, Canada, 2006

Facteurs qui influencent la prise de décision

Les élèves doivent comprendre quels facteurs influent sur leur prise de décisions. Utiliser un organisateur graphique (*voir Annexe 25*) pour aider les élèves à prendre davantage conscience de leur manière de prendre des décisions et de l'endroit où ils peuvent obtenir des conseils et du soutien supplémentaires pour prendre de bonnes décisions.



Questions à te poser pour t'aider à prendre cette décision

Tiré de Alberta Learning, *Maternelle à 9e année – Santé et préparation pour la vie – Guide de mise en œuvre,* Edmonton (Alberta) Alberta Learning, 2003, p. Annexe C. 39.

Pour obtenir une fiche reproductible sur la détermination des influences, voir *Annexe 25 : Facteurs qui influencent la prise de décision.*

Les élèves et l'autonomie sociale

Pour de nombreux élèves autochtones, la capacité d'être autonome sur le plan social est un facteur important de leur réussite scolaire. L'autonomie sociale suppose de parler franchement et de prendre des mesures positives en vue d'améliorer sa situation. Les élèves apprennent à être autonomes sur le plan social en observant leurs enseignants et leurs parents plaider leur cause. Ils développent des habiletés d'autonomie sociale par l'apprentissage imitatif, la simulation, la pratique et l'évaluation.

© Alberta Education, Canada, 2006

- Maintenir un dialogue continu avec les élèves au sujet de leurs forces et de leurs besoins en matière d'apprentissage. Les encourager à contribuer à la planification de leur programme, à prendre des décisions, à définir des objectifs et à refléter leurs progrès.
- Encourager les élèves à surveiller leurs propres progrès au moyen de l'auto-évaluation. Les aider à reconnaître leurs forces et leurs besoins en matière d'apprentissage et à en parler.
- Les élèves autonomes sur le plan social doivent être informés et organisés. Modeler les stratégies pour ces compétences et encourager les élèves à les utiliser.
- La capacité d'influencer les autres de manière positive constitue une part importante de l'autonomie sociale. Encourager les élèves à montrer leur appréciation aux autres personnes qui contribuent à leur apprentissage et à leur réussite scolaire.
- Reconnaître le caractère exigeant que l'autonomie sociale peut présenter pour les élèves autochtones et appuyer leurs efforts.

Autres ressources de Alberta Education

Pour obtenir plus de renseignements et des exemples de stratégies visant à soutenir les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, consulter les ressources suivantes de Alberta Education :

- *Enseigner aux élèves ayant des troubles d'apprentissage* (2001)
- *Unlocking Potential: Key Components of Programming for Students with Learning Disabilities* (2003)* (Disponible en français en 2007)
- *La réussite scolaire de votre enfant : Manuel d'accompagnement à l'intention du parent (1re – 9e année)* (2000)
- *Mieux réussir à l'école* (2002)
- *A Handbook for Aboriginal Parents of Children with Special Needs* (2000)* et une vidéo d'accompagnement *Our Treasured Children* (2000)
- *L'équipe d'apprentissage* (2004)*
- *Individualized Program Planning* (2005) (Disponible en français en 2007)
- *Building on Success: Helping Students Make Transitions from Year to Year* (2005).

© Alberta Education, Canada, 2006

Il existe aussi un certain nombre d'autres ressources de Alberta Education visant à aider les enseignants à créer des programmes à l'intention des élèves ayant des besoins spéciaux.

- *Enseigner aux élèves doués et talentueux* (2000).
- *Enseigner aux élèves ayant des troubles émotionnels et (ou) des psychopathologies* (2000).
- *Enseigner aux élèves ayant des troubles du spectre autistique* (2005)*, de la série *Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux.*
- *Enseigner aux élèves ayant un ensemble des troubles causés par l'alcoolisation fœtale* (2006).
- *Le voyage – Guide à l'intention des parents ayant un enfant doué et talentueux* (2004)*.

Les titres des ressources marqués d'un astérisque (*) peuvent être téléchargées à partir du site Web de Alberta Education à l'adresse suivante : www.education.gov.ab.ca/m_12/adt_scol.

Il est possible d'acheter des versions imprimées de toutes les ressources énumérées aux pages 144 et 145 en s'adressant au Learning Resources Centre. Commander en ligne à l'adresse www.lrc.education.gov.ab.ca/ ou téléphoner au 780-427-2767.

© Alberta Education, Canada, 2006

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

© Alberta Education, Canada, 2006

Glossaire

Ce glossaire a été adapté à partir du programme d'études Aboriginal Studies 10–20–30. Même s'ils ne sont pas normatifs, les termes et les définitions tiennent compte de la diversité autochtone et correspondent aux interprétations génériques globales de la chronologie historique autochtone. **Il est important de noter que l'utilisation du terme « Indien » est vieillie et considérée comme inappropriée en Alberta**. Les termes et définitions ont été obtenus des sources suivantes :

Aboriginal Affairs and Northern Development (AAND)
Aboriginal Affairs and Northern Development, *Terms and Definitions*, le 1er juin 2001. Consulté en juillet 2005 dans Internet : http://www.aand.gov.ab.ca/PDFs/ terms_definitions.pdf.

Affaires indiennes et du Nord Canada (AINC)
Affaires indiennes et du Nord Canada, « Terminologie », juillet 2003. L'objet de *Terminologie autochtone : Une terminologie en évolution qui se rapporte aux peuples autochtones au Canada*, Ottawa (Ontario), Affaires indiennes et du Nord Canada, 2004. Reproduction avec permission du ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada.

Autochtones
Se dit de tous les habitants, et leurs descendants, dont les origines remontent à un pays particulier.

Bande
Groupe d'Indiens au profit duquel des terres ont été réservées ou dont l'argent est détenu par la Couronne ou qui a été désigné comme bande selon la *Loi sur les Indiens*. Chaque bande possède son propre conseil de bande, qui joue un rôle de direction et qui est généralement formé d'un chef et de nombreux conseillers. Le chef et les conseillers sont élus par les membres de la collectivité ou, à l'occasion, selon la coutume de la bande. Les membres de la bande partagent généralement des valeurs, des traditions et des pratiques issues de leur patrimoine ancestral. De nos jours, de nombreuses bandes préfèrent être appelées Premières nations. (AINC)

Dans la *Loi sur les Indiens*, on définit le terme bande comme étant un groupe d'Indiens à l'usage et au profit communs desquels des terres ont été réservées ou des sommes d'argent détenues par le gouvernement du Canada ou qui a été désigné comme bande par le gouverneur en conseil. La plupart des bandes préfèrent être appelées Premières nations. (AAND)

Cadre de politique autochtone (CPA)
Government of Alberta, *Strengthening Relationships: The Government of Alberta's Aboriginal Policy Framework*, Edmonton (Alberta), Government of Alberta, 2000.

© Alberta Education, Canada, 2006

Culture
Ensemble de règles, de valeurs et d'attitudes adoptées par une société permettant aux gens de communiquer, d'interpréter les comportements et d'accorder un sens commun aux comportements et évènements (Knots, p 372).

Les coutumes, l'histoire, les valeurs et les langues faisant partie du patrimoine d'une personne ou d'un peuple et contribuant à forger l'identité de cette personne ou de ce peuple. (POC)

Droits ancestraux
Droits détenus par certains Autochtones au Canada en raison du fait que leurs ancêtres ont occupé et utilisé des terres durant de longues années. Les droits de certains Autochtones en matière de chasse, de piégeage et de pêche sur les terres ancestrales en sont des exemples. Les droits ancestraux varient d'un groupe à l'autre, selon les coutumes, les pratiques, les traditions, les traités et les ententes qui ont façonné leurs propres cultures. (AINC)

Droits issus de traités
Les Premières nations ont signé des traités avec divers gouvernements coloniaux britanniques et, plus tard, canadiens avant et après la Confédération de 1867. Aucun des traités signés n'est identique, mais ils prévoient habituellement certains droits, y compris les terres des réserves, un versement (petite somme remise chaque année) et des droits de chasse et pêche. Les droits issus d'un traité d'un Indien visé par un traité dépendront des modalités précises du traité que sa Première nation a signé.

Les droits spéciaux à des terres et les autres droits dont dispose le peuple indien grâce à des traités. (AAND)

Établissements métis
Métis Settlements Accord 1989 (PAO)
En 1989, le gouvernement de l'Alberta et la Federation of Métis Settlement Associations ont signé un accord historique. Cette démarche a mené à l'élaboration conjointe de lois uniques établissant la seule assise territoriale et le seul gouvernement métis reconnu au Canada. Édictée en 1990, la législation comprend les lois suivantes : *Métis Settlements Act*, *Métis Settlements Land Protection Act*, *Constitution of Alberta Amendment Act* et *Métis Settlements Accord Implementation Act*.

Aux termes de la *Métis Settlements Act*, Métis signifie une personne de descendance autochtone qui s'identifie à l'histoire et la culture métisses. La législation a permis d'établir huit sociétés de gestion des indemnités (Buffalo Lake, East Prairie, Elizabeth, Fishing Lake, Gift Lake, Kikino, Paddle Prairie et Peavine), le Métis Settlements General Council, le Métis Settlements Transition Commission et le Métis Settlements Appeal Tribunal.

Un conseil d'établissement élu gouverne chaque établissement métis. Le Métis Settlements General Council est composé des membres des conseils d'établissement qui élisent un comité de direction. Il s'occupe des questions qui

© Alberta Education, Canada, 2006

touchent les intérêts collectifs des huit sociétés de gestion des indemnités et détient les lettres patentes se rapportant aux terres octroyées.

Indien
Il s'agit d'un terme à plusieurs significations : il pourrait s'agir d'une personne ayant des ancêtres indiens, d'un Indien inscrit aux termes de la *Loi sur les Indiens* ou d'un Indien visé par un traité.

Les Indiens forment l'un des trois groupes de personnes appelées Autochtones dans la *Loi constitutionnelle de 1982*. La Loi stipule que les Autochtones au Canada comprennent les Indiens, les Métis et les Inuits. On désigne les Indiens au Canada comme étant des Indiens inscrits, des Indiens non inscrits et des Indiens visés par un traité. (AINC)

Indien inscrit
Ceux qui ont le droit d'ajouter leur nom au Registre des Indiens, une liste officielle que tient le gouvernement fédéral. Pour s'enregistrer en tant qu'Indien inscrit, il faut répondre à certains critères. Seuls les Indiens inscrits sont considérés comme Indiens aux termes de la *Loi sur les Indiens*, qui définit un Indien comme « une personne inscrite à titre d'Indien ou qui a le droit de l'être ». Les Indiens inscrits bénéficient de certains droits et privilèges en vertu de la *Loi sur les Indiens*.

Indien non inscrit
Ceux qui se considèrent comme Indiens ou comme membres d'une Première nation, mais qui ne sont pas reconnus par le gouvernement du Canada à ce titre, en vertu de la *Loi sur les Indiens*, soit parce qu'ils sont incapables de prouver leur statut, soit parce qu'ils ont perdu leur droit au statut. De nombreux Indiens au Canada, principalement des femmes, ont perdu leur statut d'Indien en raison de pratiques discriminatoires en usage dans le passé. Les Indiens non inscrits n'ont pas les mêmes droits et privilèges que les Indiens inscrits.

Personne qui n'est pas inscrite comme Indien aux termes de la *Loi sur les Indiens*. (AINC)

Indien visé par un traité
Une personne affiliée à une Première nation ayant signé, ou dont les ancêtres ont signé, un traité et qui bénéficie maintenant des droits fonciers et des autres droits prescrits par le traité. Ce ne sont pas toutes les Premières nations qui ont signé des traités. Par exemple, il n'y a presque pas de traités en Colombie-Britannique. (AAND)

Tout Indien inscrit et membre d'une Première nation qui a signé un traité avec la Couronne. (AINC)

© Alberta Education, Canada, 2006

Inuit
Autochtones de l'Arctique canadien. Les Inuits vivent principalement au Nunavut, dans les Territoires du Nord-Ouest et certains territoires du Nord du Labrador et Québec. Dans la langue inuite, l'inuktitut, le mot Inuit signifie « les gens ». (AINC)

Knots in a String (Knots)
Peggy Brizinski, *Knots in a String: An Introduction to Native Studies in Canada*, University Extension Press, 1993. Passage utilisé avec la permission de University Extension Press, University of Saskatchewan.

Loi sur les Indiens
Il s'agit d'une loi fédérale canadienne, promulguée à l'origine en 1876 et qui a été modifiée à plusieurs reprises. Elle définit un Indien par rapport aux obligations fédérales et contient une série de règlements s'appliquant aux Indiens vivant sur des réserves. Cette loi réglemente la gestion des réserves, de l'argent des Indiens et d'autres ressources. Elle stipule notamment que le ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien est chargé d'administrer les terres indiennes et certains fonds qui appartiennent aux Premières nations, et qu'il est responsable d'approuver ou de révoquer les règlements administratifs établis par les Premières nations. (AINC)

Membre d'une bande
Est un membre d'une bande tout membre reconnu d'une bande et dont le nom figure sur une liste de bande approuvée. Si une bande a adopté son propre code d'appartenance à ses effectifs, elle peut décider qui peut devenir membre, alors le fait d'être Indien inscrit ne signifie pas nécessairement que la personne est membre d'une bande. Les Indiens inscrits qui ne sont pas membres d'une bande figurent sur la liste générale. (AAND)

Métis
Historiquement, le mot « Métis » s'applique aux enfants de commerçants de fourrures francophones et de femmes Cris sur les prairies, et de commerçants anglophones et écossais et de femmes Denes dans le nord. Aujourd'hui le terme est utilisé pour décrire généralement des personnes d'ascendance mixte – qui possèdent des ancêtres européens et issus d'une Première nation – *se désignant* eux-mêmes comme Métis et se distinguant ainsi des membres des Premières nations, des Inuits et des non-Autochtones.

Un terme désignant les personnes d'ascendance mixte autochtone et européenne. L'histoire des Métis remonte à l'époque de la traite des fourrures lorsque les peuples autochtones, surtout les Cris, et les Français ou les Canadiens français se mariaient entre eux. Bien que le gouvernement fédéral ait historiquement refusé de reconnaître politiquement les Métis, ce peuple a été reconnu comme peuple autochtone dans la *Loi constitutionnelle de 1982*. Les Métis sont exclus de l'inscription dans la *Loi sur les Indiens*. On leur a accordé un certificat d'argent ou un bon foncier. (POC)

© Alberta Education, Canada, 2006

Un mot signifiant sang-mêlé, ce qui veut habituellement dire des personnes d'ascendance mixte qui sont nées à l'époque de la traite des fourrures au moment où les Européens et les Indiens avaient des enfants ensemble. Les Métis sont reconnus comme peuple autochtone dans la *Loi constitutionnelle de 1982*. (AAND)

Nation
Groupe d'autochtones de descendance commune qui sont unis socialement, culturellement, politiquement et linguistiquement (Knots, p. 374).

Peuples autochtones
Les descendants des premiers habitants de l'Amérique du Nord. La Constitution canadienne (*Loi constitutionnelle, 1982*, art. 35) reconnaît trois peuples autochtones : les Indiens, les Métis et les Inuits. Il s'agit de trois peuples, chacun se distinguant des autres par son patrimoine, sa langue, ses habitudes culturelles et ses croyances. (AINC)

Premières nations
Terme dont l'usage s'est répandu dans les années 1970 afin de remplacer le mot Indien, que certains trouvaient choquant. Bien que l'expression Première nation soit largement utilisée, il n'en existe aucune définition officielle. On emploie notamment l'expression gens des Premières nations pour désigner les Indiens habitant au Canada, qu'ils possèdent ou non le statut d'Indien. Certains Indiens ont aussi opté pour le terme Première nation afin de remplacer le mot bande dans le nom de leur collectivité. (AINC)

Les gens des Premières nations sont les descendants des premiers habitants de l'Amérique du Nord. Dans le recensement canadien de 1996, 117 465 personnes en Alberta se sont dites « Amérindien ». Un Indien inscrit est une personne inscrite comme « Indien » aux termes de la *Loi sur les Indiens*. (CPA)

Projet de loi C-31
Terme d'usage servant à désigner la *Loi modifiant la Loi sur les Indiens*, avant sa promulgation en 1985. Cette loi a permis d'éliminer certaines dispositions discriminatoires de la *Loi sur les Indiens*, dont celle qui prévoyait que les Indiennes perdaient leur statut d'Indienne et leur membership lorsqu'elles épousaient des hommes n'ayant pas le statut d'Indien. Le projet de loi C-31 a permis aux Indiens visés par les dispositions discriminatoires de l'ancienne *Loi sur les Indiens* de présenter une demande pour recouvrer leur statut d'Indien et de membre. (AINC)

Il s'agit de la *Loi modifiant la Loi sur les Indiens*. Elle a été adoptée en juin 1985 et a permis d'éliminer les clauses discriminatoires contre les femmes, de rétablir le statut et les droits d'appartenance et d'augmenter le contrôle des Indiens sur leurs affaires. Les personnes dont le statut d'Indien inscrit a été rétabli en vertu de cette loi sont souvent désignées comme des Indiens du projet de loi C-31. (AAND)

© Alberta Education, Canada, 2006

Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (POC)
Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien, *The Common Curriculum Framework for Aboriginal Language and Culture Programs: Kindergarten to Grade 12*, s.l., le Protocole, 2000.

Réserve
Parcelle de terrain dont la Couronne détient le titre et qui est réservée à l'usage et au profit d'une bande indienne. (AINC)

La *Loi sur les Indiens* décrit une réserve comme étant des terres appartenant à la Couronne aux droits du Canada et ayant été mises de côté à l'usage et au profit d'une bande. La compétence principale sur ces terres et les personnes vivant sur celles-ci revient au gouvernement fédéral. (AAND)

Vision du monde
La vision que le monde se fait des peuples autochtones est très différente de celle de la culture dominante au Canada. Cette vision présente les êtres humains comme habitant un univers créé par le Créateur et essayant de vivre en harmonie avec la nature, l'un avec l'autre et avec soi-même. Chaque culture autochtone exprime cette vision du monde de diverses manières et par des pratiques, des histoires et des produits culturels différents. (POC)

© Alberta Education, Canada, 2006

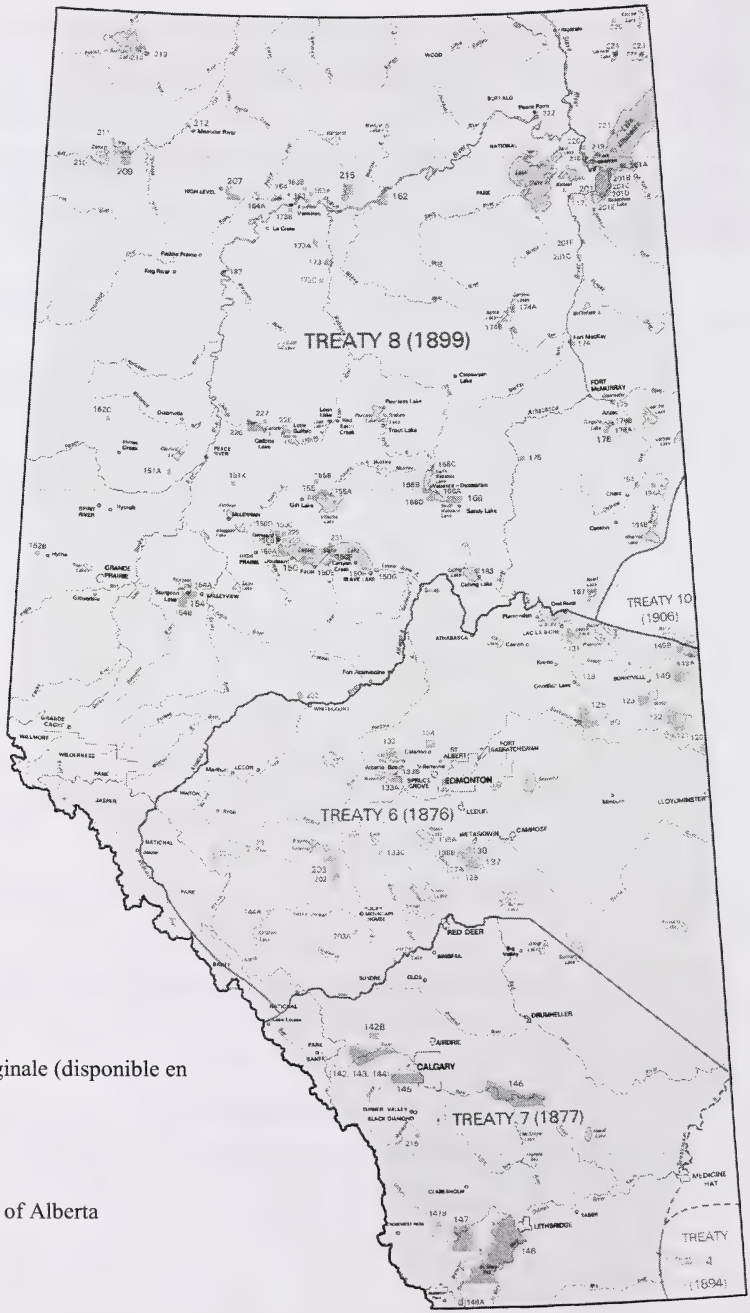
Annexes

1. Carte des régions de l'Alberta visées par des traités
2. Premières nations et collectivités des Premières nations en Alberta
3. Établissements et régions des Métis de l'Alberta
4. Groupes linguistiques des Premières nations et des Métis en Alberta
5. Lignes directrices pour les cercles de discussion
6. Évaluation des ressources au sujet des peuples autochtones
7. Conseils de parents autochtones à d'autres parents
8. Organismes et agences autochtones
9. Diagramme causes-effets
10. Tableau en T
11. Diagramme de Venn
12. Tableau P–M–I
13. Napperon
14. Tableau S–V–A
15. Remue-méninges
16. Entrevue à trois étapes
17. Planificateur d'étude autonome
18. Choix d'un projet d'apprentissage par le service
19. Réalisation du projet
20. Réflexion sur notre apprentissage par le service
21. Modèle de rubrique d'évaluation
22. Droits des parents et possibilités de participer aux prises de décision en matière d'éducation
23. Liste de contrôle de la transition
24. Arbre de prise de décision
25. Facteurs qui influencent la prise de décision
26. Matériel de référence

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 1

Carte des régions de l'Alberta visées par des traités



Remarque – Carte originale (disponible en anglais seulement)

© 1998 Government of Alberta

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 2

Premières nations et collectivités des Premières nations en Alberta

Premières nations

Traité n°6
Alexander
Alexis
Beaver Lake
Cold Lake
Enoch
Ermineskin
Frog Lake
Kehewin
Louis Bull
Montana
O'Chiese
Paul
Saddle Lake
Samson Cree
Stoney
Sunchild Cree

Traité n° 7
Blood Tribe
Piikani
Siksika
Stoney (Nakoda)
Tsuu T'ina Nation

Traité n° 8
Alexis
Athabasca Chipewyan
Beaver
Bigstone Cree
Chipewyan Prairie
Dene Tha'
Driftpile River
Duncan's
Fort McKay
Fort McMurray
Heart Lake
Horse Lake
Kapawe'no
Little Red River
Loon River Cree
Lubicon Lake
Mikisew Cree
Sawridge
Sturgeon Lake
Sucker Creek
Swan River
Tallcree
Whitefish Lake
Woodland Cree

- Le terme **bande** est défini dans la *Loi sur les Indiens* comme un groupe de gens d'une Première nation occupant un territoire précis et ayant une culture et une ascendance communes.
- De nos jours, de nombreuses bandes préfèrent être appelées Premières nations.
- Chaque Première nation (ou bande) possède son propre conseil de bande, qui joue un rôle de direction et qui est généralement formé d'un chef et de nombreux conseillers.
- Une Première nation (ou bande) peut être composée de plus d'une collectivité de Première nation (ou réserve).

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 2

Premières nations et collectivités des Premières nations en Alberta (suite)

Collectivités

Traité n° 6
Alexander
Alexis
Beaver Lake
Blue Quills First Nation Reserve
Buck Lake
Cardinal River
Cold Lake
Elk River
Ermineskin
Kehewin
Louis Bull
Makaoo
Montana
O'Chiese
O'Chiese Cemetery
Pigeon Lake
Puskiakiwenin
Saddle Lake
Stony Plain
Sunchild Cree
Unipouheos
Wabamun
Whitefish Lake

Traité n° 7
Bearspaw
Big Horn
Blood
Piikani
Piikani (timber limit)
Siksika
Tsuu T'ina
Wesley Chiniki

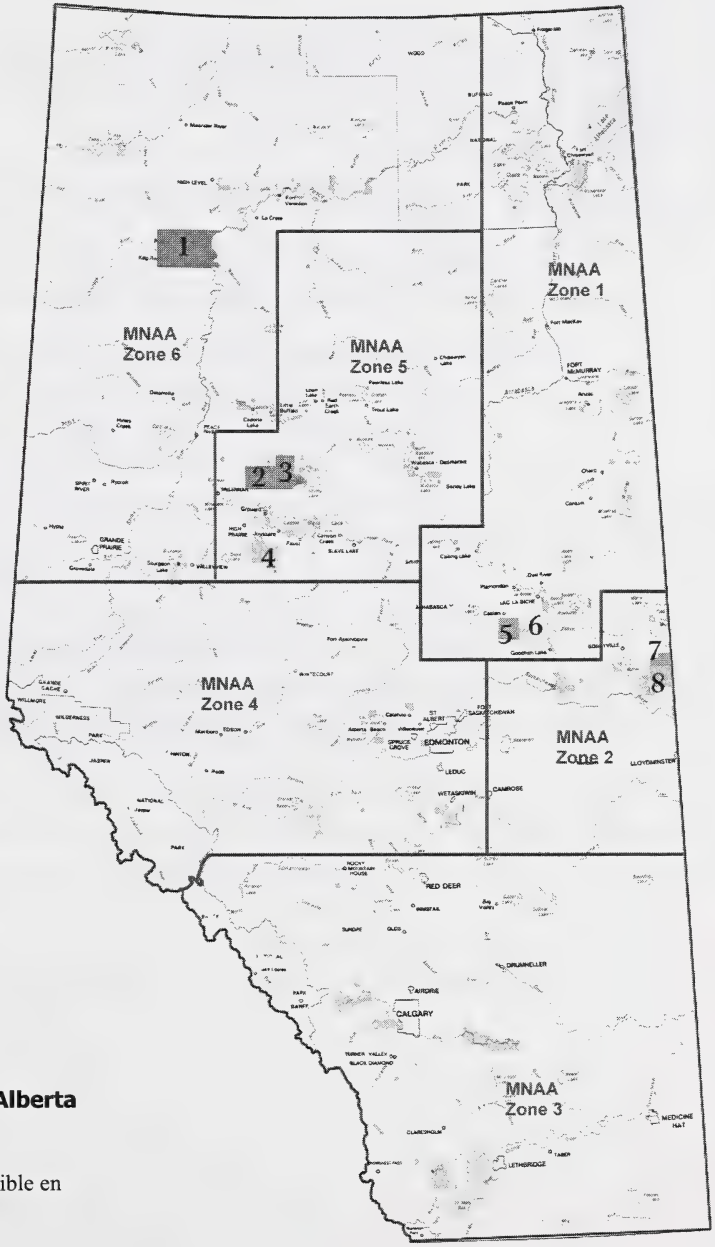
Traité n° 8
Allison Bay
Amber River
Assineau River
Beaver Ranch
Bistcho Lake
Boyer River
Bushe River
Calling Lake
Carcajou Settlement
Charles Lake
Child Lake
Chipewyan
Clear Hills
Clearwater
Coin Lake
Cornwall Lake
Cowper Lake
Devil's Gate
Dog Head
Driftpile River
Duncan's
Fort McKay
Fort Vermilion
Fox Lake
Freeman
Gregoire Lake
Grouard
Halcro
Hay Lake
Heart Lake
Horse Lake
House Rover Indian Cemetery
Jackfish Point
Janvier
Jean Baptiste Gambler
John D'Or Prairie
Namur Lake
Namur River
Old Fort
Pakashan
Peace Point
Sand Point
Samson
Sawridge
Sturgeon Lake
Sucker Creek
Swan River
Tallcree
Trout Lake
Upper Hay River
Utikoomak Lake
Wabasca
Wadlin Lake
Whitecourt
William McKenzie
Winefred Lake
Woodland Cree
Zama Lake

- On entend par **réserve** des terres mises de côté, ou réservées, par le gouvernement fédéral à l'usage et au profit d'une Première nation. La Couronne détient le titre juridique sur les terres des réserves et le gouvernement fédéral a la compétence sur les réserves et les personnes vivant sur celles-ci.
- Bon nombre de Premières nations préfèrent maintenant le terme « collectivité de Première nation » et n'utilise plus le mot « réserve ».
- Une Première nation (ou réserve) peut être composée de deux Premières nations ou plus (ou bandes).

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 3

Établissements et régions des Métis de l'Alberta



Établissements des Métis

1. Paddle Prairie
2. Peavine
3. Gift Lake
4. East Prairie
5. Buffalo Lake
6. Kikino
7. Elizabeth
8. Fishing Lake

Régions de la Métis Nation of Alberta Association

Remarque – Carte originale (disponible en anglais seulement)

© 1998 Government of Alberta

Annexe 4

Groupes linguistiques des Premières nations et des Métis en Alberta

L'un des moyens d'être plus respectueux à l'égard de la diversité qui caractérise les groupes autochtones est d'utiliser les noms autochtones appropriés pour nommer les divers groupes linguistiques.

- Pieds-Noirs (Siksika, Kainai, Piikani) – se trouvent principalement dans le sud de l'Alberta.
- Dene Suline (Chipewyan) – se trouvent principalement dans le nord de l'Alberta.
- Dene tha (Slavey) – se trouvent principalement dans le nord de l'Alberta.
- Dunne´za (Beaver) – se trouvent principalement dans le nord de l'Alberta.
- Cris métis – se trouvent principalement dans la région nord du centre de l'Alberta.
- Michif (français) – se trouvent principalement dans la région nord-est de l'Alberta.
- Stoney (nakoda sioux) – se trouvent principalement dans la région ouest du centre de l'Alberta.
- Cris-des-plaines – se trouvent principalement dans la région centrale et du sud de l'Alberta.
- Saulteaux – se trouvent principalement dans l'ouest de l'Alberta.
- Tsuu T´ina – se trouvent principalement dans la région sud du centre de l'Alberta.
- Cris de Woodland – se trouvent principalement dans le nord de l'Alberta.

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 5

Lignes directrices pour les cercles de discussion

Les cercles de discussion s'inspirent de la tradition sacrée des cercles de partage. Les personnes dirigeant un cercle de partage traditionnel ont reçu au préalable une bénédiction d'un aîné pour assumer ce rôle, et utiliseront des prières spéciales et des objets sacrés pendant la cérémonie.

Le but du cercle de discussion moins formel, utilisé dans le cadre d'un cours, est de créer un milieu sécuritaire dans lequel les élèves se sentent libres de partager leur point de vue avec les autres. Dans le cercle de discussion, toutes les personnes sont sur un pied d'égalité et ont leur place. Les participants de celui-ci apprennent ainsi à écouter et à respecter les points de vue des autres. Tout cela est fait dans le but de favoriser la compréhension et l'établissement de liens les uns avec les autres.

- Les participants s'assoient en cercle. Le cercle symbolise la plénitude.
- Passer les règles en revue avec les participants. Par exemple :
  - La contribution de tout le monde est importante.
  - La personne doit dire ce qu'elle ressent ou croit en utilisant le « je », ex. : je me sens...
  - Tous les commentaires doivent se rapporter à la question ou au problème, et non aux commentaires des autres. Il faut éviter de faire des commentaires négatifs ou positifs à l'égard de ceux des autres.
- Un objet de tous les jours comme un caillou ou un crayon est parfois utilisé comme un objet aidant à parler.
- Lorsque cet objet est placé dans les mains de quelqu'un, c'est le tour de cette personne de partager sans interruption ses pensées. L'objet est ensuite donné à la personne suivante dans le sens des aiguilles d'une montre.
- Celui qui tient l'objet a le droit de parole et les autres doivent écouter.
- Tout le monde doit écouter de façon non critique ce que l'autre est en train de dire.
- Il est acceptable de donner son tour au prochain. Il ne faut pas réagir négativement à la phrase « Je passe ».
- Les interlocuteurs doivent se sentir libres de s'exprimer à leur façon, c'est-à-dire en partageant par exemple une histoire, une expérience personnelle ou en utilisant des exemples ou des métaphores.

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 6

Évaluation des ressources au sujet des peuples autochtones

Il faut présenter aux élèves des renseignements exacts et objectifs sur les cultures, les contributions et les expériences autochtones au fil des années. Utiliser les types de questions suivantes en tentant de déterminer si une ressource potentielle est appropriée ou non.

Liste de vérification pour les ressources autochtones

1. La ressource est-elle reconnue par la collectivité autochtone?

Oui	Non	S.O.	La ressource a-t-elle été approuvée par des groupes autochtones ou des aînés?
Oui	Non	S.O.	La ressource a-t-elle été approuvée par des auteurs ou des universitaires autochtones?
Oui	Non	S.O.	L'auteur est-il suffisamment qualifié pour traiter d'un contenu autochtone?
Oui	Non	S.O.	La ressource a-t-elle été approuvée pour être utilisée dans d'autres milieux?

Commentaires : _____

_____

_____

2. La ressource est-elle authentique sur le plan culturel?

Oui	Non	S.O.	La vision autochtone du monde est-elle fidèle à la réalité?
Oui	Non	S.O.	Les valeurs et les croyances autochtones sont-elles bien représentées ou interprétées?
Oui	Non	S.O.	Les traditions et les coutumes autochtones sont-elles bien représentées ou interprétées?
Oui	Non	S.O.	Les rôles sociétaux et culturels sont-ils bien représentés?
Oui	Non	S.O.	La diversité culturelle au sein du groupe autochtone est-elle reconnue?
Oui	Non	S.O.	Le mode de vie, passé et actuel, des Autochtones est-il bien représenté?

Commentaires : _____

_____

_____

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 6

Évaluation des ressources au sujet des peuples autochtones (suite)

3. La ressource est-elle exacte d'un point de vue historique?

Oui	Non	S.O.	Les évènements historiques importants sont-ils bien représentés?
Oui	Non	S.O.	Le processus entourant les décisions et les documents (ex. : traités) est-il bien représenté?
Oui	Non	S.O.	Les contributions autochtones au fil des années sont-elles bien représentées?
Oui	Non	S.O.	Le contact dans le passé avec d'autres cultures est-il bien représenté?
Oui	Non	S.O.	Le lien entre les évènements historiques et la vie d'aujourd'hui a-t-il été bien fait?
Oui	Non	S.O.	Les dates et les époques sont-elles exactes?

Commentaires : _____

_____

_____

4. La ressource est-elle équilibrée et objective?

Oui	Non	S.O.	La ressource est-elle exempte de descriptions stéréotypées présentant des personnes, des groupes ou des cultures d'une façon tendancieuse?
Oui	Non	S.O.	La ressource fait-elle allusion à une personne, un groupe ou une culture d'une manière uniquement positive ou négative?
Oui	Non	S.O.	La ressource démontre-t-elle une préférence pour une personne, un groupe ou une culture en particulier ou des préjugés à l'égard de ceux-ci?
Oui	Non	S.O.	La ressource présente-t-elle différents points de vue ou différentes interprétations et leur a-t-on accordé la même importance?

Commentaires : _____

_____

_____

5. Les expressions et la terminologie utilisées sont-elles exactes et respectueuses?

Oui	Non	S.O.	A-t-on nommé l'ensemble des personnes, groupes ou cultures ou y a-t-on fait allusion de manière respectueuse ou de manière à ne pas offusquer qui que ce soit?
Oui	Non	S.O.	La ressource est-elle exempte de termes péjoratifs envers une culture ou un groupe particulier?

Commentaires : _____

_____

_____

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 6

Évaluation des ressources au sujet des peuples autochtones (suite)

6. Les images sont-elles exactes sur le plan culturel et sont-elles respectueuses?

Oui	Non	S.O.	Les structures traditionnelles, les vêtements et les situations sont-ils bien représentés?
Oui	Non	S.O.	Les personnes sont-elles vêtues de manière appropriée par rapport à la situation représentée?
Oui	Non	S.O.	Les images sont-elles exemptes d'objets sacrés qui ne devraient pas être présentés?

Commentaires : _____

_____

_____

7. La ressource est-elle basée sur des renseignements de sources reconnues?

Oui	Non	S.O.	Les auteurs sont-ils reconnus comme sources objectives et qualifiées de renseignements sur les cultures, les situations et les évènements présentés dans la ressource?
Oui	Non	S.O.	Y a-t-il des preuves que les autres collaborateurs à la ressource ont été choisis de façon judicieuse et objective?
Oui	Non	S.O.	Les collaborateurs sont-ils reconnus comme des sources qualifiées et objectives de renseignements pertinents à propos du sujet?

Commentaires : _____

_____

_____

Après avoir répondu à toutes les questions, réexaminer celles auxquelles vous avez répondu « Non ». Y a-t-il des problèmes ou des inquiétudes relativement à la ressource?

Si oui, discuter de la ressource avec vos collègues ou avec des personnes de votre collectivité autochtone locale et décider si la ressource peut être utilisée en partie ou au complet en classe.

Savoir qu'il est acceptable d'utiliser une ressource pour faire valoir un point de vue ou une opinion, à condition de se servir d'une autre ressource pour illustrer un autre point de vue.

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 7

Conseils de parents autochtones à d'autres parents

- Venez à l'école – elle appartient à votre enfant. Visitez l'école de votre enfant à n'importe quel moment au cours de l'année scolaire. Au début de l'année scolaire, informez-vous auprès de l'enseignant à propos des dispositions à prendre pour visiter la classe.
- Faites-vous entendre auprès de l'enseignant et, au besoin, l'administration. Si vous avez une préoccupation, faites-le savoir, car ce n'est que de cette façon que des changements positifs auront lieu.
- Demandez d'assister à des cours pour voir ce qui se passe.
- Parlez à d'autres parents ayant des enfants dans la même classe.
- Recherchez des groupes de soutien pour parents et informez-vous à propos d'autres ressources.
- Apprenez à bien connaître l'enseignant et assurez-vous qu'il sait comment vous joindre.
- Dites à l'enseignant comment il peut vous joindre si vous n'avez pas de téléphone.
- Prenez un rendez-vous avec l'enseignant pour discuter de préoccupations précises. Faites-le par téléphone ou écrivez une lettre si vous ne pouvez pas rencontrer l'enseignant.
- Demandez qu'un enseignant, le directeur, un agent de liaison ou un conseiller scolaire vous rencontre chez vous si cela vous met plus à l'aise.
- Lisez les bulletins d'information de l'école, car ils contiennent souvent des renseignements importants touchant votre enfant.
- Familiarisez-vous avec les politiques et les procédures relatives à l'assiduité, à la discipline et aux autres questions.
- N'ayez pas peur de poser des questions.
- Rendez-vous à toutes les rencontres parents-enseignants.
- Gardez tous les renseignements scolaires au même endroit de manière à les avoir à portée de la main pour les réunions à l'école ou pour des rencontres avec d'autres personnes de la collectivité concernant votre enfant.
- Venez à l'école partager une technique ou une habileté spéciale de votre culture.

Adapté du document d'Alberta Learning, *A Handbook for Aboriginal Parents of Children with Special Needs*, Edmonton (Alberta), Alberta Learning, 2000. p. 30-31.

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 8

Organismes et agences autochtones

Traité n° 8, éducation

Traité n° 8, coordonnateur de l'éducation
Premières nations de l'Alberta signataires du traité n° 8
Place Santa Fe
18178, 102e Avenue
Edmonton (Alberta) T5S 1S7
Téléphone : 780-444-9366
Télécopieur : 780-444-9369
Courriel : shelleyw@treaty8.org
Site Web : www.treaty8.org

Conseil tribal d'Athabasca
Directeur de l'éducation
9206, promenade McCormick
Fort McMurray (Alberta) T9H 1C7
Téléphone : 780-791-6538
Télécopieur : 780-791-0946

Conseil tribal Kee Tas Kee Now
Directeur de l'éducation
C. P. 120
Atikameg (Alberta) T0G 0C0
Téléphone : 780-767-2116
Télécopieur : 780-767-2447

Conseil indien régional de Petit Lac des Esclaves
Directeur de l'éducation
C. P. 269
Lac des Esclaves (Alberta) T0G 2A0
Téléphone : 780-849-4943
Télécopieur : 780-849-4975

Conseil tribal de North Peace
Directeur de l'éducation
C. P. 1889
High Level (Alberta) T0H 1Z0
Téléphone : 780-926-3446
Télécopieur : 780-926-4075

Conseil tribal des Cris de l'Ouest
Directeur de l'éducation
C. P. 2129
Valleyview (Alberta) T0H 3N0
Téléphone : 780-524-5978
Télécopieur : 780-524-2898

Traité n° 7, responsables de l'éducation

Conseil scolaire Kainai
C. P. 240
Stand Off (Alberta) T0L 1Y0
Téléphone : 403-737-3966
Télécopieur : 403-737-2361

Bande Peigan
C. P. 130
Brocket (Alberta) T0K 0H0
Téléphone : 403-965-3910
Télécopieur : 403-965-3713

Conseil scolaire Siksika
C. P. 1099
Siksika (Alberta) T0J 3W0
Téléphone : 403-734-5220
Télécopieur : 403-734-2505

Administration tribale Stoney
C. P. 238
Morley (Alberta) T0L 1N0
Téléphone : 403-881-3591
Télécopieur : 403-881-3860

Nation Tsuu T'ina
205-9911, boul. Chula Sud-Ouest
Tsuu T'ina Sarcee (Alberta) T2K 3J6
Téléphone : 403-238-6112
Télécopieur : 403-974-1449

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 8

Organismes et agences autochtones (suite)

Traité n° 6, éducation

Treaty Six Education
17510 – 107e Avenue, bureau 202
Edmonton (Alberta) T5S 1E9
Courriel : mail@treatysixeducation.org
Sans frais : 1-877-430-4200
Site Web : www.treatysixeducation.org

Première nation d'Alexander
C. P. 3449
Morinville (Alberta) T8R 1S3
Téléphone : 780-939-3551
Télécopieur : 780-939-3523

Nation sioux des Nakota d'Alexis
C. P. 135
Glenevis (Alberta) T0E 0X0
Téléphone : 780-967-4878
Télécopieur : 780-967-4999

Nation crie de Beaver Lake
École communautaire Amisk
C. P. 5 000
Lac La Biche (Alberta) T0A 2C0
Téléphone : 780-623-4548
Télécopieur : 780-623-4659

Première nation de Cold Lake
C. P. 1769
Cold Lake (Alberta) T9M 1P4
Téléphone : 780-594-7183
Télécopieur : 780-594-3577

Nation crie d'Enoch
C. P. 90
Enoch (Alberta) T7X 3Y3
Téléphone : 780-418-4270
Télécopieur : 780-470-5687

Nation crie d'Ermineskin
C. P. 249
Hobbema (Alberta) T0C 1N0
Téléphone : 780-585-2118
Télécopieur : 780-585-2116

Première nation de Frog Lake
Poste restante
Frog Lake (Alberta) T0A 1M0
Téléphone : 780-943-3912
Télécopieur : 780-943-2336

Première nation de Goodfish Lake
C. P. 275
Goodfish Lake (Alberta) T0A 1R0
Téléphone : 780-636-7011
Télécopieur : 780-636-3534

Première nation de Heart Lake
C. P. 1619
Lac La Biche (Alberta) T0A 2C0
Téléphone : 780-623-2330
Télécopieur : 780-623-3505

Nation crie de Kehewin
C. P. 220
Kehewin (Alberta) T0A 1C0
Téléphone : 780-826-3333
Télécopieur : 780-826-2355

Première nation de Louis Bull
C. P. 1290
Hobbema (Alberta) T0C 1N0
Téléphone : 780-585-0036
Télécopieur : 780-585-0039

Première nation de Montana
C. P. 70
Hobbema (Alberta) T0C 1N0
Téléphone : 780-585-3744
Télécopieur : 780-585-2264

Première nation d'O'Chiese
C. P. 1570
Rocky Mountain House (Alberta)
T4T 1B2
Téléphone : 403-989-2034
Télécopieur : 403-989-2122

© Alberta Education, Canada, 2006

Organismes et agences autochtones (suite)

Première nation d'Onion Lake
C. P. 340
Onion Lake (Saskatchewan) S0M 2E0
Téléphone : 306-344-2525
Télécopieur : 306-344-2559
Sans frais : 1 888-344-8011

Première nation de Paul, éducation
C. P. 84
Duffield (Alberta) T0E 0N0
Téléphone : 780-892-2025
Télécopieur : 780-892-2019

Nation crie de Saddle Lake
C. P. 130
Saddle Lake (Alberta) T0A 3T0
Téléphone : 780-726-7641
Télécopieur : 780-726-4069

Nation crie de Samson
C. P. 658
Hobbema (Alberta) T0C 3T0
Téléphone : 780-585-2211
Télécopieur : 780-555-3857

Première nation Sunchild
C. P. 1149
Rocky Mountain House (Alberta)
T0C 1N0
Téléphone : 403-989-3476
Télécopieur : 403-989-3614

Établissements métis

Métis Settlements General Council
10335, 172e Rue, bureau 200
Edmonton (Alberta) T5S 1K9
Téléphone : 780-822-4096
Télécopieur : 780-489-9558
Sans frais : 1-888-213-4400
Site Web :
www.msgc.ca/MetisSettlement.htm

Métis Nation of Alberta
Édifice Delia Gray, no 100
11738, avenue Kingsway
Edmonton (Alberta) T5G 0X5
Téléphone : 780-455-2200
Télécopieur : 780-452-8948
Sans frais : 1-800-252-7553
Site Web : www.metis.org

Ressources supplémentaires

Direction des services autochtones
Alberta Education
Édifice 44 Capital boulevard, 9e étage
10044, 108e Rue
Edmonton (Alberta) T5J 5E6
Téléphone : 780-415-9300
Télécopieur : 780-415-9306

Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter le document *A Guide to Aboriginal Organizations in Alberta,* publié par Affaires autochtones et développement du Grand Nord (offert en ligne à : www.aand.gov.ab.ca/AAND.asp?lid=41).

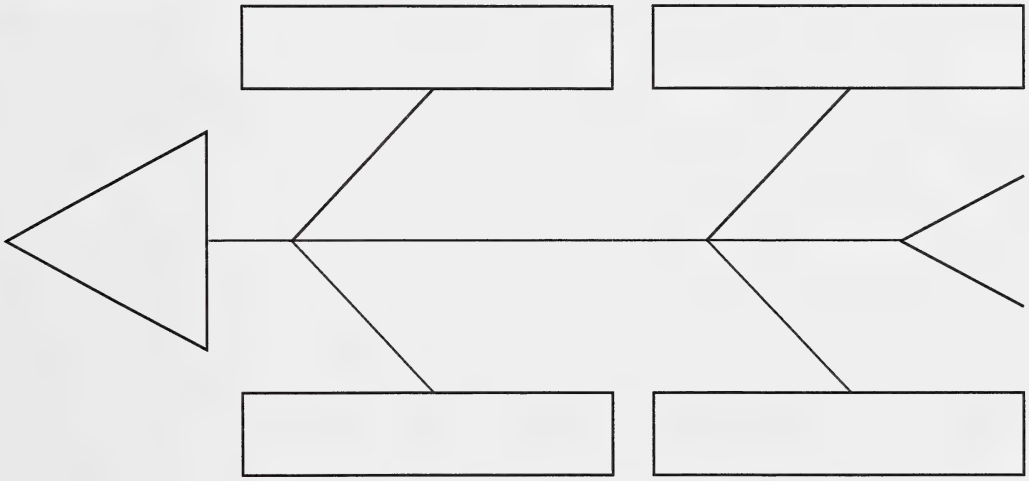
© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 9

Diagramme causes-effets

Nom : _____

Date : _____



© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 10

Tableau en T

Nom : _____

Date : _____

Titre/sujet :

Ressemble à :	**Semble être comme :**	**Fait penser à :**

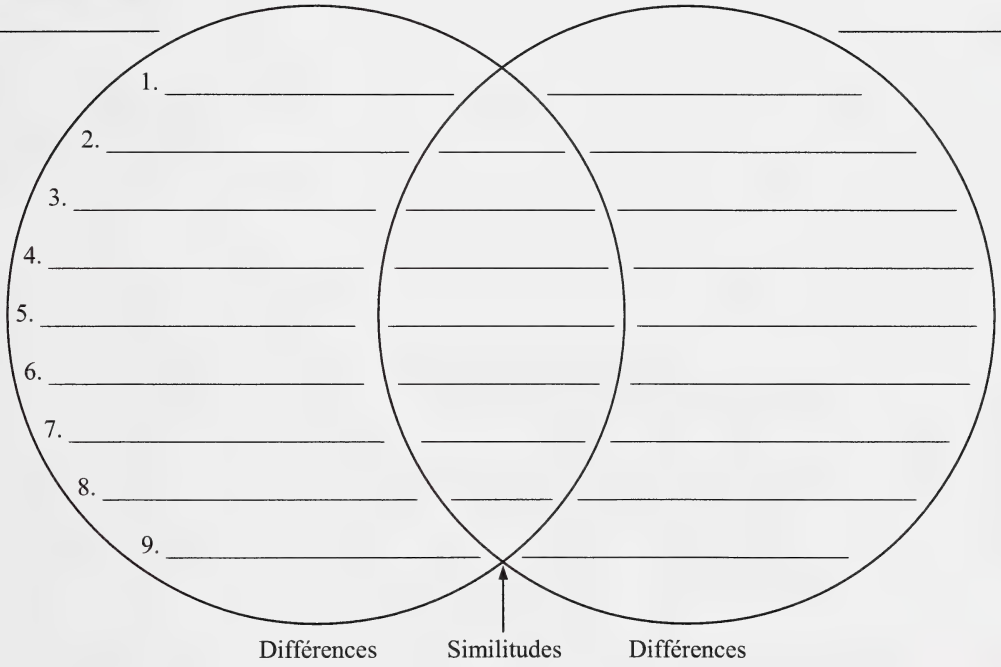
© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 11

Diagramme de Venn

Nom : _____

Date : _____



© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 12

Tableau P–M–I

Nom : _____

Date : _____

Sujet : _____

Plus	Moins	Intéressant (renseignements)

Qu'est-ce que j'en pense? Pourquoi?

Après avoir analysé tous les renseignements, voici ce que j'en pense :

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 13

Napperon

Nom : _____

Date : _____

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 14

Tableau S–V–A

Nom : _____

Date _____

S	V	A
(Écrivez ce que vous **savez** déjà à propos du sujet.)	(Faites une liste de **ce que vous voulez savoir** sur le sujet.)	(En vous servant des questions comme guide, notez toutes les choses **apprises**.)

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 15

Remue-méninges

Nom : _____

Date : _____

Sujet :

Objectif : _____ Limite de temps : _____ minutes

Pourquoi faire ce remue-méninges?

- ❑ pour trouver des idées
- ❑ pour évaluer les connaissances antérieures
- ❑ pour prendre des décisions
- ❑ pour revoir l'information

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Réfléchir et réviser

- ❑ Certaines idées sont-elles semblables? Si oui, combiner les idées semblables.
- ❑ Est-ce que toutes les idées se rapportent au sujet? Si non, rayer les idées non pertinentes.
- ❑ Indiquer vos trois choix par une étoile.

Reproduit avec la permission de Edmonton Public Schools, *Thinking Tools for Kids: Practical Organizers*, Edmonton (Alberta), Edmonton Public Schools, 1999, p. 167.

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 16

Entrevue à trois étapes

Nom : _____

Date : _____

Première entrevue : _____ (nom)

_____

_____

_____

_____

Deuxième entrevue : _____ (nom)

_____

_____

_____

_____

Troisième entrevue : _____ (nom)

_____

_____

_____

_____

Tour de table : Idées clés provenant des entrevues

_____

_____

_____

_____

_____

_____

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 17

Planificateur d'étude autonome

Nom : _____

Date : _____

Pourquoi cette question est-elle importante?

(Raisons)

Quelle est ma question importante?

_____

_____

_____

_____

_____

Comment puis-je présenter ce que j'ai appris?

(Produit/format)

Où chercher l'information et les réponses?

(Sources)

Quoi faire et **quand**?

(Échéance)

Qui ...

... a l'information?

... examinera mon projet et en parlera?

... sera mon auditoire en fin de compte?

Reproduit avec la permission de Edmonton Public Schools, *Think Again: Thinking Tools for Grades 6 to 10*, Edmonton (Alberta), Edmonton Public Schools, 2003, p. 182.

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 18

Choix d'un projet d'apprentissage par le service

Nom : _____

Date : _____

Besoin défini : _____

1. Énumérer les raisons pour lesquelles il est important que la classe réponde à ce besoin.

_____

_____

_____

2. Quel projet à court terme la classe pourrait-elle réaliser pour répondre à ce besoin?

_____

_____

_____

3. Qu'est-ce qui est nécessaire pour réaliser ce projet? (Penser aux dépenses, au matériel, à l'aide des adultes et au transport.)

_____

_____

_____

4. Quels défis ou obstacles pourraient nuire à la réussite du projet?

_____

_____

_____

5. Quels sont *deux* projets à long terme que la classe pourrait réaliser pour répondre à ce besoin?

_____

_____

_____

Adapté avec la permission de Lions Clubs International, *Skills for Adolescence: Service Learning*, 4e édition, Oak Brook, (Illinois), Lions Clubs International Foundation, 2003, p. 48 à 49.

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 19

Réalisation du projet

Plan du projet d'apprentissage par le service

Nom : _____

Date : _____

1. Le besoin auquel nous répondrons : _____

2. Brève description de notre projet : _____

3. Buts de notre projet : _____

4. Notre comité : _____

Tâches à accomplir	Responsable	Échéance

Adapté avec la permission de Lions Clubs International, *Skills for Adolescence: Service Learning*, 4e édition, Oak Brook (Illinois), Lions Clubs International Foundation, 2003, p. 51.

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 20

Réflexion sur notre apprentissage par le service

Nom : _____

Date : _____

1. Quelles sont les habiletés utilisées par la classe pour mener à terme ce projet?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. Quelles sont les réalisations qui ont été accomplies grâce à ce projet?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. Quelles sont les améliorations que nous pouvons apporter au prochain projet?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Adapté avec la permission de Lions Clubs International, *Skills for Adolescence: Service Learning*, 4e édition, Oak Brook (Illinois), Lions Clubs International Foundation, 2003, p. 52.

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 21

Modèle de rubrique d'évaluation

Nom de l'élève : _____

Tâche : _____

Date : _____

Qualité insurpassable/résultats exceptionnels

-
-
-
-
-

Bonne qualité/résultats sérieux

-
-
-
-
-

Bon départ/certains résultats

-
-
-
-
-

Au tout début/peu de résultats

-
-
-
-
-

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 22

Droits des parents et possibilités de participer aux prises de décision en matière d'éducation

En tant que parent, vous avez des droits et des possibilités de participer à la prise de décision concernant l'éducation de votre enfant. Vous pouvez le faire en participant au processus du Plan d'intervention personnalisé (PIP) à l'intention de votre enfant.

Vous avez le droit :

- de participer aux décisions touchant l'éducation de votre enfant;
- de découvrir les programmes et les politiques de l'école;
- d'être consulté avant que votre enfant ne soit placé dans un programme d'éducation spécialisée;
- de connaître les évaluations qui pourraient aider votre enfant afin que vous puissiez donner ou non votre autorisation écrite pour une évaluation formelle de votre enfant;
- d'être un membre informé et valorisé du cercle d'apprentissage de votre enfant. Les membres du cercle incluent les parents, l'élève et l'enseignant. Il peut aussi inclure d'autres membres du personnel de l'école, des personnes-ressources et des membres de la collectivité;
- de recevoir des renseignements au sujet de l'apprentissage et des progrès de votre enfant;
- de consulter tous les renseignements contenus dans les dossiers scolaires de votre enfant;
- de faire appel des décisions scolaires qui, selon vous, ne répondent pas de la meilleure façon aux besoins de votre enfant. Parler au directeur d'école du processus d'appel de votre district ou de votre autorité scolaire. Si vous ne pouvez pas résoudre ce désaccord au niveau local, vous avez le droit de demander un examen du ministre.

Adapté du document d'Alberta Learning, *A Handbook for Aboriginal Parents of Children with Special Needs*, Edmonton (Alberta), Alberta Learning, 2000, p. 3–4.

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 23

Liste de contrôle de la transition

Nom : _____

Date : _____

Utiliser cette liste de contrôle de la transition lorsque vous passez des études secondaires de deuxième cycle aux études postsecondaires.

J'ai :

- ❑ un exemplaire à jour de ma dernière évaluation scolaire;
- ❑ un exemplaire de mon plan d'intervention personnalisé (PI) le plus récent;
- ❑ des copies de mes relevés de notes de l'école secondaire;
- ❑ les renseignements médicaux qu'il me faut partager;
- ❑ un rapport de la technologie d'aide que j'ai utilisée;
- ❑ les adresses et les numéros de téléphone des personnes qui ont évalué mes besoins particuliers;
- ❑ un résumé des recherches d'emploi et de la prospection des carrières que j'ai menées;
- ❑ joint les bureaux répondant aux besoins particuliers des établissements d'enseignement postsecondaire que j'envisage de fréquenter;
- ❑ un exemplaire des politiques sur les installations des établissements d'enseignement postsecondaire que j'envisage de fréquenter;
- ❑ préparé une série de questions à poser relativement aux installations pour mes besoins d'apprentissage dans ces établissements;
- ❑ préparé un inventaire ou un dossier de mes réussites et de mes réalisations à l'école et dans la collectivité;
- ❑ visité les campus (électroniquement ou en personne) des établissements que j'envisage de fréquenter;
- ❑ les renseignements relatifs aux sources de financement et aux possibilités d'aide financière;
- ❑ atteint les buts de mon PI de transition.

Autres renseignements dont j'aurai besoin :

- ❑ _____
- ❑ _____
- ❑ _____

Adapté d'un document du Calgary Learning Centre, Calgary (Alberta). Adaptation autorisée.

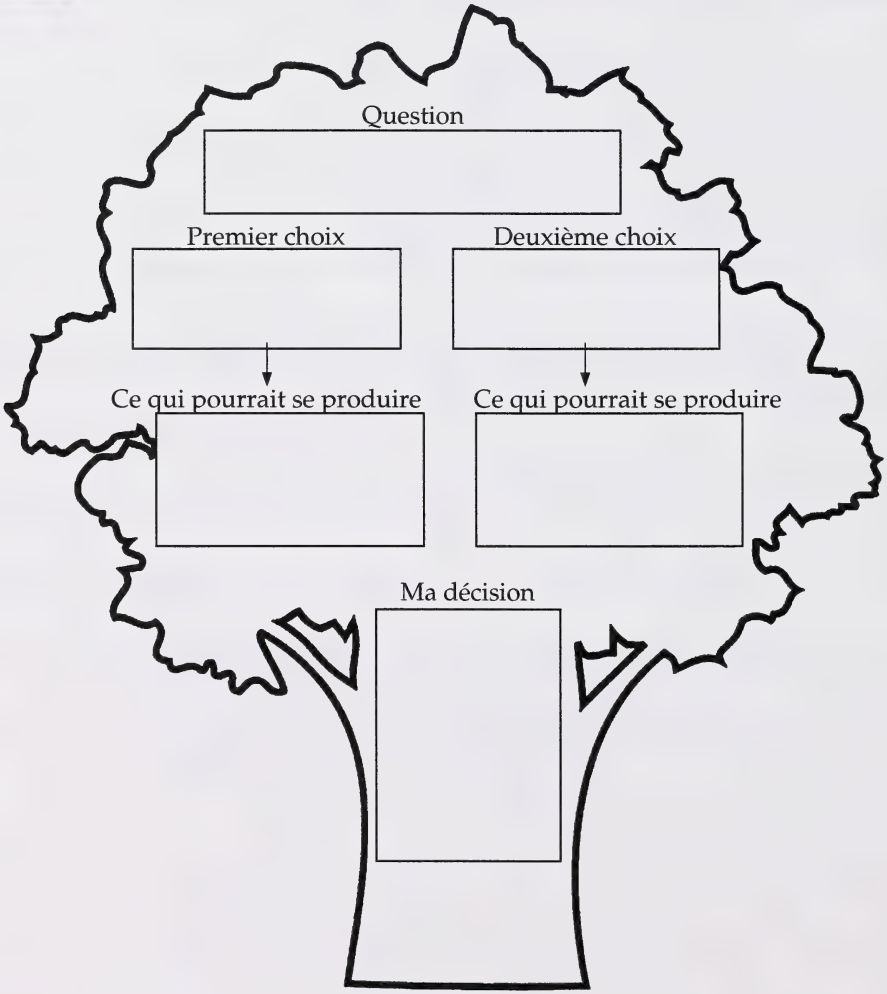
© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 24

Arbre de prise de décision

Nom : _____

Date : _____



Tiré du document d'Alberta Education, *Études Sociales, Guide d'enseignement, élémentaire,* Edmonton (Alberta), Alberta Education, 1992, p. 72.

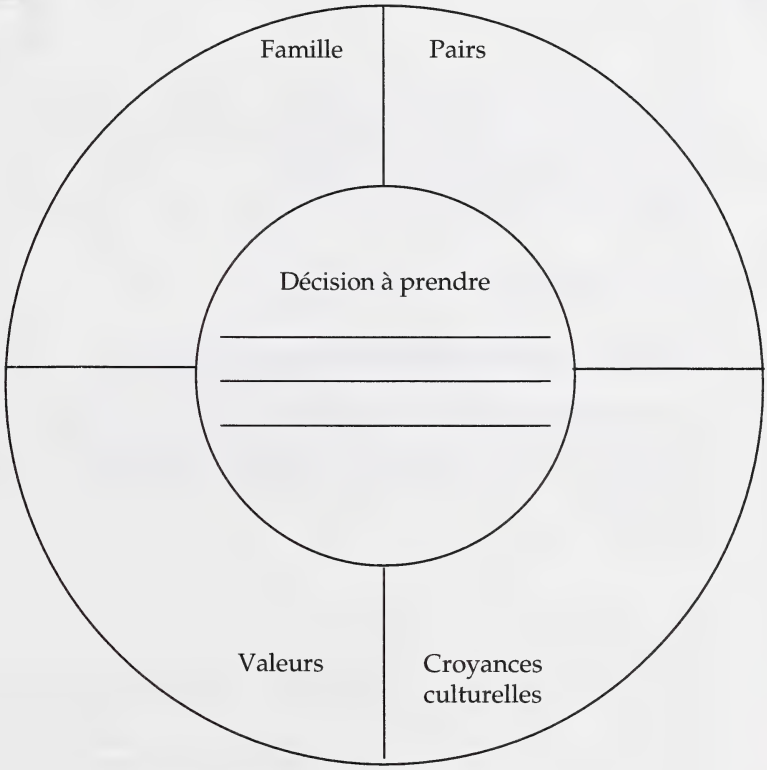
© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 25

Facteurs qui influencent la prise de décision

Nom : _____

Date : _____



Questions à te poser pour t'aider à prendre cette décision

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

Adapté du document d'Alberta Learning, *Maternelle à 9e année – Sauté et préparation pour la vie, Guide d'implantation,* Edmonton (Alberta), Alberta Learning, 2003, Annexe C. 39.

© Alberta Education, Canada, 2006

Annexe 26

Matériel de référence

Veuillez prendre note que le matériel de référence mentionné ci-dessous n'a pas été évalué ni autorisé par Alberta Education. Avant de s'en servir, on conseille aux enseignants et aux enseignantes de s'assurer qu'il est approprié aux élèves.

Ressources

Voici les livres suggérés qui semblent le plus correspondre à vos besoins provenant de chez Chenelière.

Horizons 4 : Nos origines

Nos origines présente aux élèves de 4e année les Premières nations du Canada. Le manuel décrit la vie des Autochtones avant la fondation du Canada et leurs interactions avec les premiers explorateurs européens. Les élèves y découvriront la riche histoire des cultures autochtones – notamment la vie spirituelle, les gouvernements, le commerce, l'habillement et la nourriture – et apprendront comment le passé influence le présent.

ISBN 2-7650-0245-2

Je découvre les premières nations et les explorateurs

Cet ouvrage présente les origines des différents peuples autochtones du Canada et leurs relations avec les premiers explorateurs. Les élèves analysent des questions d'actualité relatives aux Autochtones et font la connaissance d'explorateurs contemporains.

ISBN 2-89310-959-4

Voix et visions: une histoire du Canada

Grâce à cette nouvelle ressource pédagogique, les élèves découvrent l'histoire du Canada en explorant les perspectives riches et diversifiées des Premières nations, des Francophones, des Métis et d'autres peuples. De plus, Voix et visions initie les élèves, dans une langue accessible, à la citoyenneté active et responsable à l'échelle locale, provinciale, nationale et mondiale. Le manuel de l'élève est accompagné d'un cédérom qui comprend, entre autres, des documents sonores et visuels, des photos, des cartes géographiques et bien plus. Le guide d'enseignement comprend entre autres, des plans de leçons, des liens vers le cédérom et des stratégies d'utilisation, des feuilles reproductibles, des stratégies et des outils d'appréciation et d'évaluation.

ISBN manuel : 2-7650-0702-0
ISBN guide : 2-7650-0703-9

© Alberta Education, Canada, 2006

Livre d'aventures et de jeux pour les 6-12 ans :

Découvre le Nunavik
ISBN 2-922691-38-1
Différents jeux pour nous faire découvrir la culture des Inuits et un court roman pour mettre en lumière un aspect historique.

Roman 14 ans et plus :

Kipawa : deux sangs
ISBN 2-922691-40-3
Roman entomologique qui se passe dans la région de l'Abitibi en 1948 et qui traite des liens entre les Algonquins, les métis et les allochtones.

Romans jeunesse 10-14 ans :

Le défi nordique
ISBN 2-9805802-0-1
L'aventure d'un adolescent qui doit vivre au Nunavik. Le choc des cultures.

Terreur dans la taïga
ISBN 2-9805802-1-X
Trois adolescents, un Cri, une Inuk et une allochtone, doivent s'unir pour régler un problème environnemental.

Ajurnamat! On n'y peut rien!
ISBN 2-922691-09-8
La vie d'un infirmier allochtone dans le Grand Nord québécois dans les années 70.

Alaku, de la rivière Koroc
ISBN 2-9805802-9-5
Une aînée raconte ses souvenirs d'enfance à un journaliste.

Napatsi
ISBN 2-922691-11-X
Traduction française du roman *Napachee*.
Un jeune Inuk du Nunavut rêve de découvrir la grande ville. Il profite de la capture d'un ourson polaire pour quitter le Nord à l'insu de ses parents.

Terre de glaces
ISBN 2-922691-17-9
Une jeune Québécoise malentendante d'origine arabe va visiter le Nunavik. À travers une palpitante aventure au pays des Inuits, on apprend à connaitre son histoire. La dualité Nord-Sud.

Romans pour les 8-10 ans :

L'avion fantôme
ISBN 2-922691-08-X
Un jeune Innu reçoit de son grand-père un avion en bois. Lorsqu'il voit la dernière aurore boréale de l'été, il fait le vœu de piloter un tel avion. Une drôle d'aventure s'ensuit.

© Alberta Education, Canada, 2006

Des signes à l'encre noire
ISBN 2-922691-35-7
Un jeune garçon est transporté dans le temps et découvre comment vivaient les Autochtones de sa région.

Dans le nid du faucon
ISBN 2-922691-34-9
Finaliste au prix Hackmatack
Récipiendaire du prix Cécile Gagnon
Christian, un jeune garçon, est victime d'intimidation à l'école. Nick, son ami et voisin amérindien, lui vient en aide en lui racontant l'histoire de son peuple et en lui prodiguant de judicieux conseils.

Mon capteur de rêves
ISBN 2-922691-52-7
Publication prévue pour novembre 2006.
Une autre aventure avec Christian et son ami Nick. Nick aide son jeune ami à former des équipes de « loups » pour contrôler le taxage à son école.

Chasse en qimutsik/Mwakw
ISBN 2-922691-25-X
Deux récits écrits par des autochtones, un Inuk et une Atikamekw.

Série Anouk, la chienne de traineau :
Anouk est la narratrice de cette série et, à travers ses aventures, elle nous fait découvrir les légendes et les coutumes des Inuits de l'Alaska.
Le couteau magique
ISBN 2-922691-02-0
Le bâton ensorcelé
ISBN 2-922691-22-5
L'équipée fantastique
ISBN 2-922691-36-5

Moitié bande dessinée/moitié roman :

L'orignal blanc
ISBN 2-922691-30-6
Un jeune garçon est projeté dans une bande dessinée et il apprend à mieux se connaître et à mieux connaître les Amérindiens et leurs coutumes.

Albums illustrés : tout en couleurs

Série Aputik :
Des tranches de vie de la jeune Aputik, une Inuk contemporaine. Les enfants peuvent comparer leur quotidien à celui d'Aputik.
La grand-mère d'Aputik
ISBN 2-922691-00-4
L'album d'Aputik
ISBN 2-922691-07-1
L'anniversaire d'Aputik
ISBN 2-922691-24-1

En français et en inuktitut.

© Alberta Education, Canada, 2006

Le corbeau noir est blanc
ISBN 2-922691-13-6
Version trilingue (français, anglais et gitxsanimax).
Une légende des Amérindiens de l'Ouest canadien.

La créature des neiges
ISBN 2-922691-01-2
En français et en innu.
Une légende à saveur montagnaise.

L'écho du Nord
ISBN 2-922691-43-8
En français et en inuktitut.
Texte d'une poétesse inuk qui veut sensibiliser les jeunes à la perte de l'ouïe.

Albums illustrés grand format : tout en couleur

L'enfant qui rêvait de s'envoler...
ISBN 2-922691-04-7
En français et en inuktitut.
L'amitié entre un jeune Inuk et un fauconneau.

Albin visite les autochtones
ISBN 2-922691-05-5
En français et chaque page est traduite dans une langue autochtone.
Un harfang des neiges survole, lors de sa migration annuelle, chacune des 11 nations autochtones du Québec.

Siara et l'oiseau d'amour
ISBN 2-922691-16-0
En français et en inuktitut.
Conte inuk qui parle de l'Arnasiutik, personnage créé pour que les jeunes filles se méfient des marins.

La légende du corbeau
ISBN 2-922691-19-5
En français et en inuktitut.
Légende inuk.

Les trouvailles d'Adami
ISBN 2-922691-33-0
En français et en inuktitut.
Les impressions d'un jeune inuk qui va vivre en ville, la comparaison entre ce qu'il connait et sa nouvelle vie.

© Alberta Education, Canada, 2006

Bébé-livres : livres cartonnés pour les 0-5 ans

Tommy Totem : nouvelle série qui sera publiée en novembre 2006 :
Les différences
ISBN 2-922691-48-9
La chicane
ISBN 2-922691-49-7
C'est à moi!
ISBN 2-922691-50-0
Les taquineries
ISBN 2-922691-51-9

La série Tommy Totem aborde des sujets qui favorisent l'acquisition de valeurs morales chez les enfants.

Voici quelques suggestions de la part du Ministère de la Saskatchewan :

Le peuple, des fleurs, de perles (1991) (**4e-6e** année) – 3,50 $

Le peuple, des fleurs, de perles; Les Métis, leur pays, leur peuple et leurs histoires : **Manuel d'exploitation** (1991) (**4e-6e** année) – 20,95 $

Les Métis, leur peuple, leur pays et leurs histoires (1991) (**4e-6e** année) – 3,50 $

Les peuples autochtones : Une question de survivance et d'adaptation culturelle (**9e-12e** année) – 15,00 $

Stories in Season, **Cédéroms** (1998) Text and narration in English, French, Cree, Dené, Saulteaux and Dakota (Grades 1-5) – 10,00 $

Danses métisses (1991) Trousse : manuel à l'intention des enseignants, 2 audiocassettes (**M-9e** année) – 25,00 $

Voici un document intéressant, dans lequel on souligne qu'il y a très peu d'études faites sur la situation des élèves autochtones du Québec qui fréquentent les écoles de la majorité francophone ou de la minorité anglophone.

http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/Bulletin_30.pdf

Un autre document intéressant. Voici un extrait :

« Au Canada aussi, la situation de plusieurs langues autochtones est précaire; les statistiques révèlent que, de toutes les provinces canadiennes, c'est au Québec que les langues autochtones se maintiennent le plus et qu'elles sont le plus enseignées. »

Ça démontre bien que la situation des élèves autochtones est très différente au Québec par rapport à l'Alberta.
http://www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/pubb133/B133ch1.html

© Alberta Education, Canada, 2006

Voici quelques suggestions de la part du Ministère du Manitoba :

Le document *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études* est disponible à l'adresse suivante :
<http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/pol/persp/index.html>

Pour appuyer les enseignantes et enseignants, le ministère avait publié en 1995 et 1998 des documents contenant des stratégies pédagogiques pour les différents niveaux : M à 4, 5 à 8, Sec 1 à Sec 4 (9e à la 12e). Ces documents sont disponibles au *Centre des manuels scolaires* : <http://www.mtbb.mb.ca/>. Le titre des documents et leur prix sont les suivants :

- Études autochtones, document cadre à l'usage des enseignants des années intermédiaires 5 à 8 (1998) (publié par Bureau de l'éducation française) Niveau(x) : 5e-8e 11,80 $
- Études autochtones, document cadre à l'usage des enseignants des années secondaires S1 à S4 (1998) (publié par Bureau de l'éducation française) Niveau(x) : S1-S4 5,70 $
- Études autochtones, document-ressource à l'usage des enseignants des années primaires M à 4 (1995) (publié par Bureau de l'éducation française) Niveau(x) : M-4e 15,30 $

Les programmes d'études se trouvent à l'adresse suivante :
<http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/progetu/sh/fl1/documents.html> On peut y consulter les bibliographies et les annexes des regroupements (unités) aux niveaux suivants :

- 2e année – regroupement – *Deux communautés canadiennes*
- 4e année – regroupements – *Vivre au Manitoba, L'histoire du Manitoba, Vivre dans le Nord du Canada*
- 5e année – tous les quatre regroupements
- 6e année – tous les quatre regroupements (ce programme d'études, le dernier à être publié, n'est pas encore en format électronique mais devrait l'être sous peu)
- 9e année (Secondaire 1) – regroupements – *Diversité et pluralisme au Canada, Démocratie et gouvernement au Canada, Les défis et possibilités de l'avenir canadien*
- 11e année (Secondaire 3) – malheureusement, ce programme d'études, qui portera sur l'histoire du Canada, est en train d'être présentement élaboré alors nous n'avons pas encore établi une liste de ressources disponibles.

Dans le site des Affaires indiennes et du Nord Canada, on trouve dans le *Carrefour jeunesse* des ressources destinées aux enseignants et aux élèves, particulièrement riches en informations et comprenant une variété de stratégies pour des élèves de tout âge.

© Alberta Education, Canada, 2006

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

© Alberta Education, Canada, 2006

Bibliographie

ABORIGINAL AFFAIRS AND NORTHERN DEVELOPMENT. *Terms and Definitions*, le 1er juin 2001. Consulté en juillet 2001 dans Internet : http://www.aand.gov.ab.ca/aand.

ALBERTA EDUCATION. *Social Studies, Grades 1–3: Teacher Resource Manual*, Edmonton (Alberta), Alberta Education, 1989.

ALBERTA EDUCATION. *Enseigner aux élèves ayant des troubles d'apprentissage*, Edmonton (Alberta), Alberta Education, 2001, de la série « Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux ».

ALBERTA EDUCATION. *Enseigner aux élèves ayant un ensemble des troubles causés par l'alcoolisation fœtale*, Edmonton (Alberta), Alberta Education, 2006.

ALBERTA EDUCATION. *La réussite scolaire de votre enfant : Manuel d'accompagnement à l'intention du parent (1re – 9e année)* Edmonton (Alberta), Alberta Education, 2000

ALBERTA. KAINAI BOARD OF EDUCATION, et collab. *Aboriginal Perspectives: Aboriginal Studies 10*, Edmonton (Alberta), Duval House Publishing Inc., 2004.

ALBERTA. KAINAI BOARD OF EDUCATION, et collab. *Peoples and Cultural Change: Aboriginal Studies 20*, Edmonton (Alberta), Duval House Publishing Inc., 2005.

ALBERTA LEARNING. *A Handbook for Aboriginal Parents of Children with Special Needs*, Edmonton (Alberta), Alberta Learning, 2000.

ALBERTA LEARNING. *Our Treasured Children* (film vidéo), Edmonton, (Alberta), Alberta Learning, 2000.

ALBERTA LEARNING. *Mieux réussir à l'école: Ressources pour les élèves du secondaire premier et deuxième cycle qui veulent devenir de meilleurs apprenants*, Edmonton (Alberta), Alberta Learning, 2002.

ALBERTA LEARNING. « Différencier l'enseignement pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage » dans Alberta Learning, *Carrière et vie – Guide de mise en œuvre*, Edmonton (Alberta), Alberta Learning, 2002, p. 101–120.

ALBERTA LEARNING. *Santé et préparation pour la vie, Guide de mise en œuvre (M à 9e année),* Edmonton (Alberta), Alberta Learning, 2003.

© Alberta Education, Canada, 2006

ALBERTA LEARNING. *First Nations, Métis and Inuit Education Policy Framework: A Progress Report*, Edmonton (Alberta), Alberta Learning, 2003.

ALBERTA LEARNING. *L'équipe d'apprentissage – Guide destiné aux parents d'enfants ayant des besoins spéciaux (M à 12e année),* Edmonton (Alberta), Alberta Learning, 2004.

ALBERTA LEARNING. *Enseigner aux élèves doués et talentueux,* Edmonton (Alberta), Alberta Education, 2000.

ALBERTA LEARNING. *Le voyage – Guide à l'intention des parents ayant un enfant doué et talentueux,* Edmonton (Alberta), Alberta Education, 2004.

ALBERTA LEARNING. *Unlocking Potential: Key Components of Programming for Students with Learning Disabilities*, Edmonton (Alberta), Alberta Learning, 2003.

ALBERTA LEARNING. *Les normes en matière d'adaptation scolaire* (modifié en juin 2004), Edmonton (Alberta), Alberta Learning, 2004.

ALBERTA LEARNING. *Pleins feux sur l'enquête : Guide de mise en œuvre de l'apprentissage fondé sur l'enquête*, Edmonton (Alberta), Alberta Learning, 2005.

ALBERTA TEACHERS' ASSOCIATION *Safe and Caring Schools for Aboriginal Students: A Guide for Teachers*, Edmonton (Alberta), The Alberta Teachers' Association, 2004.

BATTISTE, Marie. *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education: A Literature Review with Recommendations*, Ottawa (Ontario), Affaires indiennes et du Nord Canada, 2002.

BENNETT, Barrie, et Carol ROLHEISER. *Beyond Monet: The Artful Science of Instructional Integration*, Toronto (Ontario), Bookation Inc., 2001.

BLACKSTOCK, Cindy et Marlyn BENNETT. *National Children's Alliance Policy Paper on Aboriginal Children*, Ottawa (Ontario), Alliance nationale pour les enfants, 2003.

BRENDTRO, Larry K., Martin BROKENLEG et Steve VAN BOCKERN. *Reclaiming Youth At Risk: Our Hope for the Future*, Bloomington (Indiana), National Educational Service, 1990.

BRIZINSKI, Peggy. *Knots in a String: An Introduction to Native Studies in Canada*, Saskatoon (Saskatchewan), Division of Extension and Community Relations, University of Saskatchewan, 1989.

© Alberta Education, Canada, 2006

BRYANT, Diane Pedrotty, et Brian R. BRYANT. « Using Assistive Technology Adaptations to Include Students with Learning Disabilities in Cooperative Learning Activities », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 31, n° 1 (1998), p. 41–54.

CAJETE, Gregory. *Look to the Mountain: An Ecology of Indigenous Education*, Durango (Colorado), Kivaki Press Inc., 1994.

CAMPBELL, Maria. *Halfbreed*, Toronto (Ontario), McClelland and Stewart, 1973.

CANADA. AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADA. « Terminologie », juillet 2003. Consulté en juillet 2005 dans Internet : http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/info/tln_f.html.

CANADA. AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADA, et STATISTIQUE CANADA. *Projections de la population indienne inscrite pour le Canada et les régions, 2000–2021*, Ottawa (Ontario), Affaires indiennes et du Nord Canada et Statistique Canada, s.d.

CANADA. COMMISSION ROYALE SUR LES PEUPLES AUTOCHTONES. *À l'aube d'un rapprochement : Points saillants du Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, Ottawa (Ontario), ministre de l'Approvisionnement et des Services, 1996a.

CANADA. COMMISSION ROYALE SUR LES PEUPLES AUTOCHTONES, *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, Volume 1 : Un passé, un avenir*, Ottawa (Ontario), ministre de l'Approvisionnement et des Services, 1996b.

CANADA. COMMISSION ROYALE SUR LES PEUPLES AUTOCHTONES, *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, Volume 3 : Vers un ressourcement*, Ottawa (Ontario), ministre de l'Approvisionnement et des Services, 1996c.

CANADY, Robert Lynn, et Phyllis Riley HOTCHKISS. « It's A Good Score! Just A Bad Grade. », *Phi Delta Kappan*, vol. 71, n° 1 (1989), p. 68–71.

CARDINAL, Harold, et Walter HILDEBRANDT. *Treaty Elders of Saskatchewan: Our Dream is That Our Peoples Will One Day Be Clearly Recognized as Nations*, Calgary (Alberta), University of Calgary Press, 2000.

CHAMBERLAIN, Steven B. « Recognizing and Responding to Cultural Differences in the Education of Culturally and Linguistically Diverse Learners », *Intervention in School and Clinic*, vol. 40, n° 4 (2005), p. 195–211.

© Alberta Education, Canada, 2006

CHAPMAN, Carolyn. *If the Shoe Fits…: How to Develop Multiple Intelligences in the Classroom*, Arlington Heights (Illinois), IRI/Skylight Training and Publishing Inc., 1993.

DION, Joseph F. *My Tribe the Crees*, Calgary (Alberta), Glenbow-Alberta Institute, 1979.

DUPRAW, Marcelle E., et Marya AXNER. « Working on Common Cross-cultural Communication Challenges », 1997. Consulté en juin 2004 dans Internet : www.wwcd.org/action/ampu/crosscult.html.

EDMONTON PUBLIC SCHOOLS. *Thinking Tools for Kids: Practical Organizers*, Edmonton (Alberta), Edmonton Public Schools, 1999.

EDMONTON PUBLIC SCHOOLS. *Think Again: Thinking Tools for Grades 6 to 10*, Edmonton (Alberta), Edmonton Public Schools, 2003.

FARRELL-RACETTE, Sherry, et collab. *Aboriginal Cultures and Perspectives: Making a Difference in the Classroom*, livre 5 de la série « Diversity in the Classroom Series », Saskatoon (Saskatchewan), le Saskatchewan Professional Development Unit et le Saskatchewan Instructional Development and Research Unit, 1996.

FOURNIER, Suzanne, et Ernie CREY. *Stolen From Our Embrace: The Abduction of First Nations Children and the Restoration of Aboriginal Communities*, Vancouver (Colombie-Britannique), Douglas and McIntyre Publishing Group, 1997.

GARRETT, Michael Tlanusta. « Reflection by the Riverside: The Traditional Education of Native American Children », *Journal of Humanistic Education and Development*, vol. 35, n° 1 (1996), p. 12–28.

GARRETT, Michael Tlanusta. « Two People': An American Indian Narrative of Bicultural Identity », *Journal of American Indian Education*, vol. 36, n° 1 (1996), p. 1–21.

GARRETT, Michael Tlanusta, et collab. « Open Hands, Open Hearts: Working with Native Youth in the Schools », *Intervention in School and Clinic*, vol. 38, n° 4 (2003), p. 225–235.

GILLILAND, Hap. *Teaching the Native American*, 4e édition, Dubuque, (Iowa), Kendall/Hunt Publishing Co., 1999.

GOVERNMENT OF ALBERTA. *Strengthening Relationships: The Government of Alberta's Aboriginal Policy Framework*, Edmonton (Alberta), Government Alberta, 2000.

HILL, Diane. *Holistic Learning: A Model of Education Based on Aboriginal Cultural Philosophy*, thèse de maîtrise non publiée, St. Francis Xavier University, Antigonish, Nouvelle-Écosse, 1999.

© Alberta Education, Canada, 2006

KAVANAGH, Barbara. *The Role of Parental and Community Involvement in the Success of First Nations Learners: A Review of the Literature*, Ottawa (Ontario), Affaires indiennes et du Nord Canada, s.d.

LIONS CLUBS INTERNATIONAL. *Skills for Adolescence: Changes and Challenges*, 4e édition, Oak Brook (Illinois), Lions Clubs International Foundation, 2003.

LIONS CLUBS INTERNATIONAL. *Skills for Adolescence: Service Learning*, 4e édition, Oak Brook (Illinois), Lions Clubs International Foundation, 2003.

MILLS, Sheryl. *Extending the Learning Community: Involving Parents and Families in Schools*, Saskatchewan School Trustees' Association (SSTA),. Research Centre Report, 94–09, Regina (Saskatchewan), Saskatchewan School Trustees' Association, 1994.

O'CONNOR, Ken. *The Mindful School: How to Grade for Learning*, Arlington Heights (Illinois), Skylight Professional Development, 1999.

OGLE, Donna. « K–W–L: A Teaching Model that Develops Active Reading of Expository Text », *The Reading Teacher*, vol. 39, n° 6 (1986), p. 564–571.

ROLHEISER, Carol, et John ROSS. « Student Self-Evaluation—What Do We Know? », *Orbit*, vol. 30, n° 4 (2000), p. 33–36.

SCOTT, Duncan Campbell. « Indian Affairs, 1867–1912 » dans Adam Shortt et Arthur G. Doughty (dir..), *Canada and its Provinces: A History of the Canadian People and Their Institutions by One Hundred Associates*, Toronto (Ontario), Glasgow, Brook and Company, 1913, Volume VII, p. 593–628.

SEITA, John R., et Larry K. BRENDTRO. *Kids Who Outwit Adults*, Longmont (Colorado), Sopris West, 2002.

SWANSON, Sharon. « Motivating Learners in Northern Communities », *Canadian Journal of Native Education*, vol. 27, n° 1 (2003), p. 61–73.

TAFOYA, Terry. « Finding Harmony: Balancing Traditional Values with Western Science in Therapy », *Canadian Journal of Native Education*, vol. 21, supplément (1995), p. 7–27.

WALKER, Catherine, et Edgar SCHMIDT. *Smart Tests: Teacher-made Tests that Help Students Learn*, Markham (Ontario), Pembroke Publishers, 2004.

PROTOCOLE DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'OUEST CANADIEN *The Common Curriculum Framework for Aboriginal Language and Culture Programs: Kindergarten to Grade 12*, le Protocole, 2000.

© Alberta Education, Canada, 2006

WILSON, Stan. *The Great Divide: Whitestream Teachers and Aboriginal Students*. Mémoire non publié présenté à la Greater Edmonton Teachers' Convention tenue à Edmonton en Alberta, en février 2001.

© Alberta Education, Canada, 2006

Rétroaction

Nos mots, nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits (2006)

Nous espérons que *Nos mots, nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits (2005)* contribuera au succès des élèves autochtones dans votre école. Veuillez indiquer votre réponse en cochant l'un des quatre cercles.

Veuillez envoyer ce formulaire à l'adresse suivante :
Alberta Education
Direction de l'éducation française
Édifice 44 Capital Boulevard,
9e étage
10044, 108e Rue
Edmonton (Alberta) T5J 5E6
Télécopieur : 780-422-1947

1. Cette ressource contient des renseignements pertinents que le personnel scolaire peut utiliser pour appuyer et améliorer la réussite des élèves autochtones dans leurs écoles et leurs classes.

   ○ Tout à fait d'accord ○ D'accord ○ Pas d'accord ○ En complet désaccord

   COMMENTAIRES

   _____

   _____

   _____

2. Cette ressource est bien organisée et facile à lire et à utiliser.

   ○ Tout à fait d'accord ○ D'accord ○ Pas d'accord ○ En complet désaccord

   COMMENTAIRES

   _____

   _____

   _____

3. Les renseignements contenus dans cette ressource ont amélioré ma compréhension des stratégies qui pourraient contribuer au succès des élèves autochtones.

   ○ Tout à fait d'accord ○ D'accord ○ Pas d'accord ○ En complet désaccord

   COMMENTAIRES

   _____

   _____

   _____

4. Tout commentaire et suggestion de ressource à développer dans l'avenir sont bienvenus.

   COMMENTAIRES

   _____

   _____

   _____

Alberta Education

© Alberta Education, Canada, 2006

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

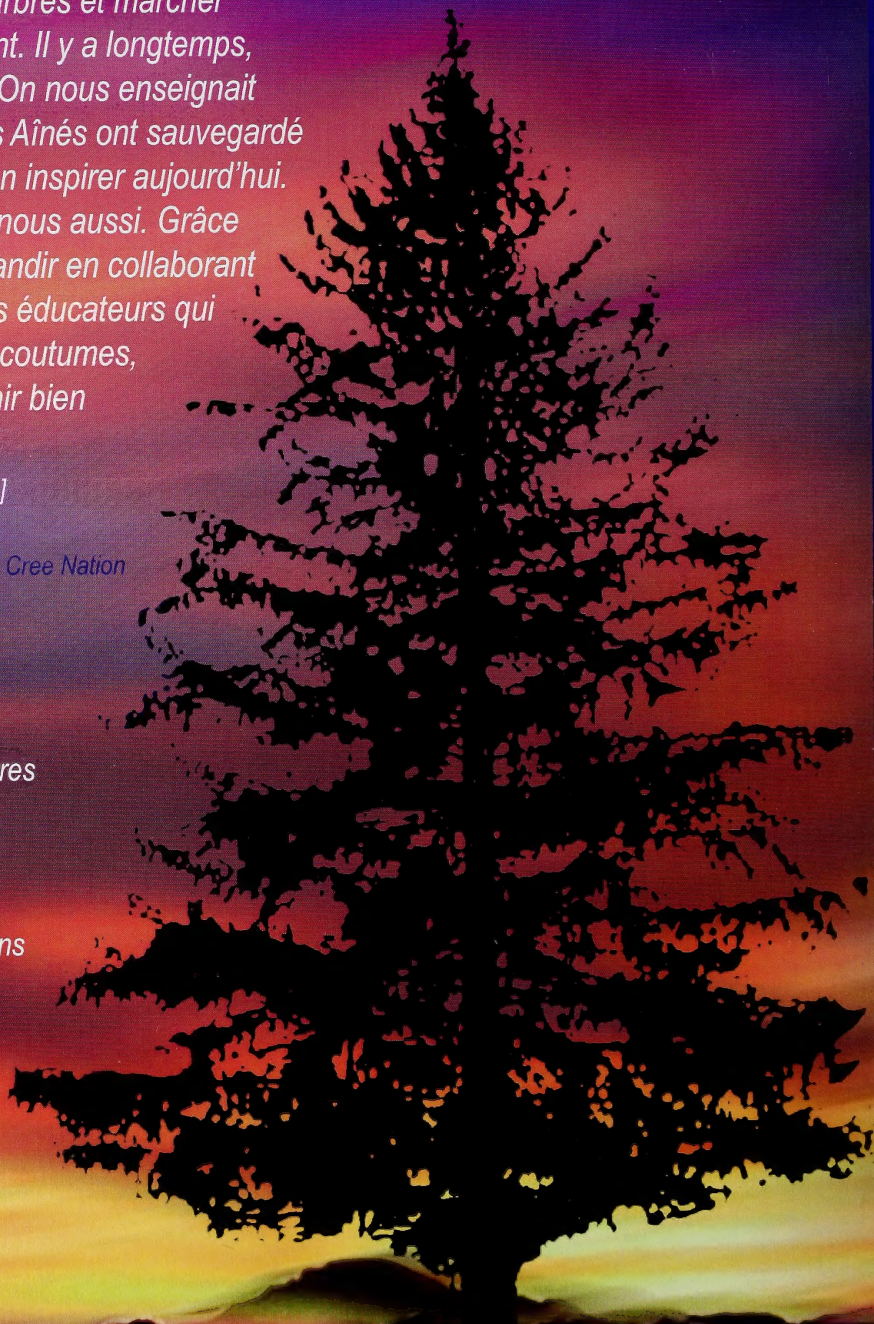
© Alberta Education, Canada, 2006

LIBRARY AND ARCHIVES CANADA
Bibliothèque et Archives Canada
3 3286 53531155 5

« Notre culture, comme les arbres et l'herbe, ne se laisse pas abattre. On peut couper les arbres et marcher sur l'herbe mais ils repousseront. Il y a longtemps, l'éducation nous était pénible. On nous enseignait d'avoir honte de notre culture. Nos Aînés ont sauvegardé notre culture afin qu'on puisse s'en inspirer aujourd'hui. Le monde est en évolution et nous aussi. Grâce à notre culture, nous allons grandir en collaborant avec des éducatrices et des éducateurs qui veulent connaître nos coutumes, s'adapter et devenir bien formés. »

[Traduction libre]

— Liz Poitras,
Aînée, Sawridge Cree Nation



Cette ressource renferme des renseignements au sujet des cultures et des points de vue autochtones. On y trouve des idées pratiques et des exemples de stratégies qui aideront les enseignantes et les enseignants à répondre aux besoins des élèves autochtones et à apprécier leurs talents.